

GÊNEROS ORAIS: UMA ANÁLISE NO LIVRO DIDÁTICO

Darkyana Francisca Ibiapina*
Universidade Federal do Piauí

RESUMO: Com a finalidade de desenvolver as habilidades de produção oral e escrita dos alunos, a escola tem procurado aproximá-los cada vez mais de situações comunicativas reais. Assim, a prática pedagógica do professor e os livros didáticos têm trazido os gêneros do discurso para as atividades escolares. Baseando-se nos pressupostos de Bakhtin (2003), para quem todo gênero incorpora intrinsecamente as características: tema, estilo e composição; nos estudos de Miller (2009); de Schneuwly & Dolz (2004) e Marcuschi (2008), analisamos, através de pesquisa bibliográfica e de dados, como a noção de gêneros discursivos foi abordada, nas propostas de produção dos gêneros orais, tomando, para tanto, o livro: *Linguagem: criação e interação* – (SOUZA; CAVÉQUIA, 2005). A análise, dentre outros resultados, demonstra que em apenas uma das propostas parte-se do conceito do gênero a ser produzido e de questões de compreensão que permitem aos alunos observarem a construção das características do gênero, a partir de tema, estilo e composição.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero do discurso. Produção oral. Livro didático.

ABSTRACT: In order to develop the skills of speaking and writing of students, the school has sought to bring them more and more real communication situations. Thus, the practice of the teacher and the textbooks have brought the kinds of speech for school activities. Based on the assumptions of Bakhtin (2003), for whom all kinds intrinsically incorporates the features: theme, style and composition, studies of Miller (2009); of Dolz & Schneuwly (2004) and Marcuschi (2008), analyzed by bibliographic research and data, as the concept of genres has been addressed in the proposals for the production of oral genres, considering for both the book: language: the creation and interaction - (SOUZA; Caveques, 2005). The analysis, among other results, shows that in only one part of the proposals is the concept of its kind to be produced and comprehension questions that allow students to observe the construction of the characteristics of the genre, from the theme, style and composition.

KEYWORDS: Gender of speech. Produktion. Textbooks.

INTRODUÇÃO

A noção de gênero do discurso¹ tem estado presente em grande parte dos estudos da área de ensino de línguas nos últimos anos. Tais estudos vêm contribuindo para compreender as interações sociais que se estabelecem entre os indivíduos, possibilitadas pela linguagem. Segundo Rodrigues (2005), os estudos sobre gêneros tornaram-se mais relevantes a partir da divulgação, por volta de 1960, das idéias de Bakhtin e dos pesquisadores de seu grupo, aos quais ela denomina “círculo de Bakhtin”. As idéias desses autores têm sido destacadas nas pesquisas de Linguística Aplicada, desde a década de 1980, principalmente por aqueles que defendem um ensino de língua pautado na produtividade e interatividade.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí. E-mail: darkybiapina@hotmail.com

¹ Utilizaremos a expressão gênero do discurso, por estarmos embasados na teoria bakhtiniana.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, em 1998, essas discussões estiveram ainda mais presentes entre os autores brasileiros que pesquisam sobre questões relacionadas ao ensino de língua, como Marcuschi (2008), Rojo (2005), Rodrigues(2005), dentre outros. Percebemos que essas reflexões têm motivado, cada vez mais, a inserção dos gêneros na sala de aula, por isso, tanto na prática pedagógica dos professores, quanto nos livros didáticos têm-se observado um trabalho fundamentado em gêneros do discurso. No entanto, nem sempre a abordagem feita leva em conta a realidade complexa da situação escolar, ou seja, uma realidade onde o gênero deixa de ser apenas objeto de comunicação para ser também objeto de ensino-aprendizagem, como afirmam Schneuwly & Dolz (2004). Isso significa que o gênero é trazido para a escola para que o aluno possa conhecer suas características, compreender em que situação comunicativa ele é recorrente, além de comunicar-se através dele, como no debate, ou no jornal da escola, mas a questão é como isso está sendo feito. A importância desses questionamentos é levar os professores a refletir sobre como os livros que eles escolhem abordam os gêneros, especialmente os orais, e se, ao afirmarem que trabalham com gêneros, o fazem efetivamente, procurando explorar que motivos exigem a utilização de determinado gênero e não de outro, que marcas lingüísticas são deixadas nos textos, as finalidades comunicativas de um determinado gênero, ou ainda os papéis sociais que realizam os participantes do discurso. Assim, como depreendemos das idéias de Bakhtin (2003), trazer os gêneros para a sala de aula é considerar a relevância destes pelo papel que desempenham como instrumentos que possibilitam a interação humana.

A partir das reflexões acima, nos propomos, no presente estudo, a analisar como a noção de gêneros discursivos está sendo abordada nas propostas de produção de gêneros orais, tomando, para tanto, o livro *Linguagem: criação e interação*² como objeto de pesquisa, já que traz logo na apresentação da atividade “produção escrita” a afirmação de que o aluno terá a oportunidade de produzir uma grande variedade de gêneros textuais e que para auxiliá-los nessa tarefa traz outros textos como exemplos, orientações e dicas. O próprio título da coleção destaca elementos que instigam a análise, pois a escolha dos termos demonstram teoricamente uma opção sócio-interacionista ao propor uma associação entre os conceitos de linguagem, criação e interação. Além do que, a coleção é indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação e é adotada por escolas da rede pública e privada de ensino. Convém ressaltar que o nosso objetivo não é uma análise no sentido de qualificar

²SOUZA; CAVÉQUIA, 2005

ou desqualificar o livro, mas analisá-lo em sua abordagem com os gêneros, ou seja, como as autoras sugerem a produção oral a partir da noção de gênero do discurso.

Para tanto, selecionamos como foco dessa análise a atividade “produção oral”, nas unidades 5, 6 e 7 do volume destinado à 8ª série (9º ano), que tem como objetivo a proposta de produção de uma palestra, de um debate regrado e de um jornal falado, respectivamente. A escolha se deve ainda ao fato de que a oralidade é objeto de nossos estudos no projeto de pesquisa do mestrado em letras da UFPI.

Apresentamos, na seqüência desse artigo, primeiramente, a fundamentação teórica referente ao estudo. Em seguida, fazemos uma abordagem de como o gênero funciona no contexto escolar. Posteriormente, apresentamos os resultados de análises da abordagem feita com os gêneros orais nas unidades 5, 6 e 7 do livro didático, à luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), Schneuwly & Dolz (2004) e Marcuschi (2008). E, finalmente fazemos algumas considerações sobre a análise.

1 Fundamentação teórica

1.1 O conceito de gênero: pontos de encontros e desencontros

O estudo dos gêneros do discursivo não é novo, e no Ocidente, esse estudo iniciou-se com Platão (tradição poética) há pelo menos vinte e cinco séculos, através de suas análises de gêneros literários, firmando-se com Aristóteles (tradição retórica), passando pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade até o século XX, conforme Marcuschi (2008). Atualmente, o tema não se vincula apenas à literatura, mas passa a ser usado também em vários outros campos de estudo: etnografia, sociologia, retórica e na lingüística, particularmente em perspectivas discursivas. Bathia (1997) destaca que o interesse pela teoria dos gêneros e suas aplicações tem se tornado bastante popular nos últimos anos. Segundo o autor, um dos atrativos para essa popularidade está na própria natureza da estruturação genérica, que é multidisciplinar, além do que a construção, interpretação e uso dos gêneros acontecem de modo tático, ou seja, os usuários estão sempre empregando estratégias cognitivas para atingir os propósitos comunicativos de sua comunidade discursiva. Dessa forma, é na perspectiva dos estudos do discurso e da comunicação que nos interessa discutir a noção de gêneros.

Nessa discussão, merece destaque a visão bakhtiniana dos gêneros do discurso, tanto pela atualidade como o tema é tratado em sua obra, especialmente em “Os gêneros do discurso”, como pelos subsídios teóricos que o autor fornece àqueles que trabalham numa linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna, como é o caso de

Schnewly & Dolz (2004), que atuam especialmente com os gêneros orais e escritos na escola, tema de interesse para o presente artigo.

É no texto citado acima que Bakhtin (2003, p.262) introduz o termo “gêneros do discurso” e o define como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, pois cada esfera da atividade humana elabora, na interação verbal, seus tipos particulares de gêneros discursivos, e o fazem através de sua função socioideológica própria e de suas condições reais e historicamente constituídas. Assim, elaborados por uma determinada esfera social, em uma situação comunicativa real, com uma dada finalidade discursiva e com participantes ativos no processo de interação, os enunciados, sejam eles orais ou escritos, são entendidos pelo autor como fenômenos sociais concretos e únicos. Um enunciado acontece em um determinado local e em um determinado tempo, além de ser produzido por um sujeito histórico e recebido por outro, o qual age responsivamente, pois todo enunciado provoca uma resposta, ainda que tardia.

Para Bakhtin (2003), os gêneros são caracterizados por três elementos: o tema (objeto e finalidade discursiva), o estilo (diz respeito ao vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais etc.) e a construção composicional (organização textual). Tais elementos são marcados pela especificidade de cada esfera de comunicação, portanto, compreender essas características intrínsecas ao gênero nos permite conhecer melhor sua estrutura composicional, aquilo que é ou não adequado a ele.

Fica claro que o gênero, no conceito bakhtiniano, tem caráter “mais ou menos” estável, pois se são elaborados pelas diversas esferas da atividade humana (esfera jornalística, do trabalho, científica, cotidiana etc.) à medida que uma dada esfera se desenvolve e fica mais complexa, o conjunto de gêneros que faz parte dessa esfera também se renova e se amplia, isso porque são “tipos” historicamente construídos pela sociedade que o utiliza. É importante ressaltar aqui que outros autores ampliam o conceito de tipificação dos gêneros. Marchuschi (2008), por exemplo, ao definir gêneros textuais³ como “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos” (2008: p. 159) entende que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retóricas, ou seja, para ele as distinções entre um gênero e outro não se devem a aspectos predominantemente lingüísticos e sim funcionais.

Na abordagem de Miller (2009), a definição de gênero é centrada na ação social que é usada para realizar um discurso, ou seja, gêneros são ações retóricas tipificadas fundadas em situações recorrentes. Assim, no dizer de Miller (2009), se gênero representa ação e a ação

³ Para Marchuschi as expressões “gênero textual”, “gênero discursivo” ou “gênero do discurso” são usadas intercambiavelmente, salvo quando se pretende, de modo explícito e claro identificar algum fenômeno explícito.

humana acontece num contexto de situação. Então ela envolve “situação” e “motivo”, pois, diante de situações que se repetem em nossa vida, as quais Miller denomina “situações recorrentes”, elaboramos respostas comparáveis, que se tornam convencionais originando os gêneros, os quais se tornam um conjunto de traços “formais” e “substantivos” que criam um efeito particular numa determinada situação. Essa recorrência de que trata Miller é a compreensão comum que os sujeitos participantes do discurso têm da situação. Como a autora destaca, “o que recorre não é uma situação material (um evento real, objetivo, factual), mas nossa interpretação de um tipo” (2009, p. 31). Entendemos que, para Miller (2009), os tipos são criados socialmente à medida que relacionamos o nosso estoque de conhecimentos com novas experiências, ou seja, o novo se torna comum pelo reconhecimento de similaridades relevantes, as quais se constituem como um tipo. Marcuschi (2008) apresenta a definição de gêneros de Carolyn Miller (1984) da seguinte forma: “os gêneros são formas de ação social estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos⁴ específicos” (2008: p. 159) concordando com a afirmação da autora de que gênero possui ação estabilizadora e recorrente.

É interessante ressaltar a posição assumida por Bathia (1997), ao tratar dos estudos sobre gêneros. O autor assume que apesar de a teoria de gêneros apresentar orientações aparentemente diversas, pelo menos, três pontos são comuns nas diferentes abordagens: “o conhecimento convencionalizado”, ou seja, uma convenção cognitiva comum por parte dos sujeitos de uma dada comunidade discursiva que possibilita a integridade do gênero, o que para Miller (2009) se dá pela recorrência da situação retórica; outro traço é “a versatilidade da descrição do gênero”, isto é, a dinamicidade, pois o propósito comunicativo é versátil e uma diferença substancial nos propósitos comunicativos gera um novo gênero; o terceiro ponto destacado pelo autor é “a tendência para a inovação”. É atribuída aos gêneros uma tendência natural à inovação e à mudança, que os membros mais experientes da comunidade exploram criando novas formas para recorrer a contextos retóricos similares. Por isso, apesar de parecer contraditório, podemos dizer que o gênero está entre a estabilidade e a inovação. Como afirma Miller, “o gênero é uma classe aberta, com novos membros evoluindo, velhos membros decaindo”(2009, p.25).

Com essa breve exposição da noção de gêneros dos autores tratados aqui podemos perceber a variedade e a complexidade desses estudos, bem como sua relevância, principalmente para o ensino de língua, que hoje está bastante centrado em gêneros.

⁴ Marcuschi entende como domínio discursivo uma esfera da vida social ou institucional, na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão.

1.2 O gênero no contexto escolar

Nos estudos acerca do ensino de línguas é consenso que os gêneros devem ser abordados na sala de aula, e que a maioria das reflexões se reportam ao “como” essa abordagem deve ser feita. Diante dessas reflexões não podemos ignorar o papel que os livros didáticos desempenham na tarefa de transpor o gênero de modo que seja facilitado ao aluno dominar suas características, perceber em que condições ele foi produzido, o motivo e a situação que o exigiram, o evento deflagrador, os parceiros envolvidos (quem produz e para quem), para que se tornem competentes nas situações discursivas concretas. Portanto, o trabalho com a diversidade de gêneros na escola dá oportunidade aos alunos de ter contato com textos que circulam socialmente, ou seja, que têm uma finalidade discursiva real. Concordando com essa concepção, Suassuna, ao tratar do objeto de ensino da Língua Portuguesa, afirma: “em vez de um modelo ou uma modalidade de língua, devemos ensinar a língua tal como funciona na nossa vida, a língua de verdade” (1999, p. 125). Ora, se os gêneros são tipos de enunciados concretos e é através deles que interagimos em situações discursivas reais, então ensinar a língua tal como ela funciona na nossa vida é ensinar a produzir enunciados orais e escritos que utilizamos diariamente.

Schnewly & Dolz (2004, p. 76) concebem o gênero como instrumento de comunicação, no sentido psicológico, um objeto socialmente elaborado, e que, como tal, se transforma e transforma as maneiras de nos comportarmos numa situação, podendo ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais. Por isso, os autores tanto destacam a importância de trazê-los para o ambiente escolar, principalmente para a produção de textos orais e escritos, como alertam para o risco que se corre de deixar de lado a sua função real no contexto comunicativo, quando afirmam:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade mais complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.

Isso aponta para o cuidado que se deve ter ao tratar o gênero no contexto escolar, pois ele continua sendo instrumento de comunicação, servindo a uma interação social e, ao mesmo tempo, objeto de ensino aprendizagem. Concordamos com os autores quando asseguram que, na escola, o gênero é para aprender, embora continue sendo para se comunicar. Schnewly & Dolz admitem que “o gênero trabalhado na sala de aula é sempre uma variação do gênero de referência” (2004, p. 81), pois, por mais que a escola tente se aproximar da realidade comunicativa de um determinado gênero, a verdadeira finalidade é sempre o ensino-

aprendizagem. Assim a abordagem no contexto escolar deve ser sempre na tentativa de aproximar as práticas de linguagem reais das práticas de linguagem produzidas nesse contexto.

Dessa forma, Schnewly & Dolz (2004) distinguem três maneiras de abordar o ensino da escrita e da oralidade, todas colocando o gênero como objeto: a primeira acontece quando se trabalha com o gênero retirando deles a relação com uma situação real de comunicação. A segunda faz da escola um lugar de comunicação, quando os textos são produzidos e recebidos nas situações escolares, tais como: o jornal falado, o mural da escola etc. E a terceira acontece quando há a negação da escola como lugar específico de comunicação, ou seja, essa abordagem visa fazer com que o aluno domine o gênero da forma como ele funciona nas práticas de linguagens reais. Os autores explicitam que a questão não é decidir qual a melhor abordagem, pois cada uma traz suas contribuições e, na realidade, elas não devem ser trabalhadas de forma independente. A questão central é reavaliar essas abordagens, tomando consciência da relevância dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Em outras palavras, a questão é como esses gêneros são trazidos para a escola.

2 Análise das propostas de produção oral

Não podemos negar a importância assumida pelo livro didático dentro da prática de ensino brasileira nestes últimos anos, principalmente porque em países como o Brasil, onde a situação educacional ainda é precária, o livro acaba condicionando estratégias de ensino, e, de certa forma, decidindo o que se ensina e como se ensina o que se ensina. Na maioria das vezes o livro didático é o único recurso de que dispõe o professor, especialmente na escola pública, e muitas vezes o único material de leitura disponível para o aluno. Como o nosso interesse nesse artigo se volta para a produção oral sugerida pelo livro “Linguagem, criação e interação”- 9º ano, faz-se relevante destacar que, segundo Marcuschi (2008), o livro didático, especialmente o de língua portuguesa, é nitidamente um suporte textual que traz muitos gêneros, os quais não perdem suas identidades por migrarem para o livro didático, ou seja, uma carta, um poema, uma receita, continuam sendo o que são mesmo no interior do livro didático, mas essa migração dá outra funcionalidade, a situação é outra, por isso, a função também é outra, ele se torna gênero escolar.

Inicialmente se faz necessário uma visão geral do livro didático *Linguagem: criação e interação* voltado para a 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental. O livro divide-se em dez unidades, cada uma delas subdivide-se nas seguintes partes: Momento do Texto 1, Painel do Texto, Estudo do Texto, Ampliação do Vocabulário, Momento do Texto 2, Estudo do Texto,

Questões Textuais, Produção Escrita e Estudo da Língua. Apenas nas unidades 5, 6 e 7 as autoras incluem a Produção Oral, propondo na 5ª unidade a organização de uma “palestra”; na 6ª unidade, a realização de um “debate regrado” e na 7ª um “jornal falado”. Na apresentação do livro, as autoras asseguram que o aluno terá a oportunidade de produzir uma grande variedade de gêneros textuais e para auxiliá-los nessa tarefa trazem outros textos como exemplos, orientações e dicas.

De um ponto vista geral, observa-se que as unidades contêm uma boa variedade de gêneros: artigo informativo, conto, romance, texto teatral, editorial, notícia, artigo de opinião, poesia etc. As autoras tanto apresentam modelos, como sugerem a produção escrita desses gêneros. Isso pode ser destacado como um ponto positivo, mas comparando-se às propostas de produção oral, já se percebe que estas são em números bem menores. A unidade 5 do livro, que traz a proposta de produção oral “palestra”, inicia-se com o gênero “artigo de opinião”, trazendo a partir da questão: “Pais fumantes influenciam seus filhos para que também fumem?”, dois textos: um que manifesta opinião a favor da questão e outro que manifesta opinião contrária à questão, publicados na revista Pais & Teens em 1998. Traz ainda, outro exemplo de artigo de opinião com o mesmo assunto, cujo título é “Efeitos do tabaco”, publicado na folha de São Paulo em 2004. Após esses exemplos, estudos dos textos e ampliação do vocabulário, as autoras trazem o tópico: “Produção Oral” com as seguintes questões:

Exposição de opinião O tabaco pode ser considerado uma droga?	Por que o cigarro e o álcool não são proibidos?
Como o cigarro está ligado às drogas?	É verdade que a maconha não vicia?
A dependência física é mais grave que a dependência psíquica?	Por que os drogados são discriminados pela sociedade?

Essas cinco questões extraídas de Içami Tiba, do livro “123 respostas sobre drogas”, publicado em 1994, são o ponto de partida, ou o evento deflagrador que as autoras tomam por base para sugerir a organização de uma palestra. Entendemos que o objetivo das autoras ao trabalhar com o gênero “palestra” é permitir que os alunos assumam um posicionamento crítico diante de determinado assunto, provocar reflexão sobre esse assunto, pois esse é o propósito comunicativo do gênero. No entanto, observamos que as questões apresentadas

podem até sugerir uma reflexão sobre o assunto que será abordado na palestra, mas são insuficientes para que os alunos compreendam em que condições sociais concretas esse gênero é produzido.

As autoras também propõem aos alunos uma pesquisa com uma série de orientações, tais como: que se dividam em grupos de três integrantes e escolham um assunto relacionado a drogas e pesquisem em fontes impressas e eletrônicas, também consultem pessoas que tenham conhecimento do assunto; que discutam as informações e anotem as que forem relevantes para a palestra; que elaborem um roteiro de apresentação para orientar-se no momento da exposição; que na realização da apresentação introduzam o tema, desenvolvam o assunto e apresentem as conclusões; e que empreguem a linguagem formal. Tais orientações deixam lacunas em uma abordagem com gêneros, quando se pretende que os alunos compreendam qual a função comunicativa do gênero “palestra”, por que se produz uma palestra e em que esferas da atividade humana esse gênero circula, ou quais os movimentos retóricos recorrentes em uma “palestra”.

Essas orientações não sugerem um trabalho preliminar que possibilite maior envolvimento dos alunos com a proposta de produção textual, por exemplo, uma discussão coletiva sobre os temas de uma palestra (quais os objetos e finalidades do gênero palestra), isto é, o tema bakhtiniano, ou como configura em Miller (2009), discutir a “situação” e o “motivo” de produção de uma palestra. As dicas dadas pelas autoras não possibilitam aos alunos observarem quais os sujeitos envolvidos, quais os papéis de cada um, quais as estruturas frasais e preferências gramaticais mais propícias a esse gênero (orientações que estariam relacionadas às configurações estilístico-composicionais), por exemplo, como os palestrantes costumam abrir suas palestras, que frases ou “formas recorrentes” são utilizadas para cumprimentar o público ou para despedir-se dele, o que é obrigatório ou opcional nesse gênero. Concordamos com a afirmação de Schnewly & Dolz de que trazer um gênero para a escola “trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo que os objetivos visados são (também) outros”. (2004, p. 81). Trazer para escola um determinado gênero significa ensinar os alunos a se comunicarem através desse gênero, para tanto, é preciso levá-los a apropriarem-se dele e de suas características.

Dentre as orientações dadas pelas autoras, há uma que sugere que no momento da exposição da palestra os alunos empreguem a linguagem formal. Essa orientação diz respeito ao estilo do gênero, mas não sugere discussões sobre o porquê desse nível e não outro, ou seja, que exigências do contexto levam o produtor do texto a utilizar uma modalidade e não

outra. Além disso, simplesmente pedir que os alunos utilizem uma “linguagem formal” é algo muito vago e impreciso.

A única orientação sobre a construção composicional é esta: “no momento de realizar a apresentação devem introduzir o tema, desenvolver o assunto e apresentar as conclusões”, não orientam se são textos longos ou curtos, se pode haver gêneros intercalados ou não e por quê?

Entendemos ainda, ser interessante o aluno ter claro quem é o autor, qual sua posição social para falar sobre determinado assunto e quem é seu interlocutor. Assim, os alunos têm mais chance de perceber que diferentes gêneros, encaminhados para interlocutores diferentes, apresentam estruturas composicionais também diferentes.

Vale destacar, como ponto positivo da abordagem, o fato de as autoras apresentarem inicialmente artigos de opinião, explicitando, inclusive, o que é um artigo de opinião, pois esse gênero tem certa relação com o gênero palestra, já que ambos apresentam argumentos, o que significa que as autoras se preocupam em abordar, numa mesma unidade, gêneros que estejam inter-relacionados. Além disso, também é positivo o fato de as diferentes propostas de atividades (leitura, produção oral, produção escrita) estarem na mesma unidade, pois não se deve trabalhar a leitura de um gênero em uma unidade e a produção textual em outra, como se fossem “disciplinas” diferentes.

Na unidade 6, a sugestão de “Produção Oral” como já mencionamos é um debate regrado. Aqui Souza & Cavéquia (2005, p. 149) partem das conceituações e características do debate, como apresentamos abaixo:

Debate é um gênero textual oral em que ocorre a discussão de um tema. Por meio de argumentos, os debatedores defendem seus pontos de vista. Os assuntos debatidos são geralmente polêmicos, controversos, isto é, geram discussão, contestação.

Partir dos conceitos e características do gênero a ser produzido é bastante positivo, pois já permite aos alunos alguma reflexão sobre o gênero, e, como já dissemos, permite que eles observem sua estrutura composicional. No caso do debate, as autoras explicam que mesmo sendo um gênero oral ele pode ser transcrito e apresentam como exemplo a transcrição de um debate realizado em um programa de TV: “Liberdade de expressão” do canal Futura, em 2003, cujo tema é “o direito de afro-descendentes a cotas em universidades” com os participantes: Heródoto Barbeiro (o moderador), Carlos Heitor Cony e Artur Xexéo (os debatedores). Podemos destacar a atualidade do texto selecionado e a escolha do veículo de comunicação, que mesmo sendo um excelente canal de informação não é acessível a todos,

principalmente aos estudantes da escola pública. O fato de iniciar o trabalho de produção textual pela leitura de um exemplar do gênero, possibilita aos alunos observarem, por exemplo, que tipo de assunto é tratado em um debate, como os debatedores organizam seus argumentos, que recursos estilísticos eles utilizam ou em que momento o moderador entra no debate. Entendemos que a indicação de uma representação do gênero facilita também a apropriação de sua estrutura composicional por parte dos alunos. Trazendo modelos do gênero “debate”, por exemplo, e provocando discussões a respeito do mesmo, o livro didático facilita a compreensão, pelos alunos, de que esse gênero não deve ser sempre um lugar de manipulação em que os debatedores estão preocupados somente em defender seu ponto de vista a qualquer custo, mas pode ser também um instrumento coletivo de reflexão, em que os debatedores podem adotar posições diferentes em relação à questão colocada, mas não necessariamente contraditórias, pois, cada participante ou ouvinte, procura encontrar, através do raciocínio, uma solução para a questão, que seja coletivamente aceitável, como pensam Schnewly & Dolz (2004).

Em seguida as autoras propõem cinco questões acerca do debate, perguntando se o debate é polêmico e por quê? Quais os papéis das pessoas envolvidas no debate e qual a posição de cada um em relação ao tema? Que argumentos os debatedores empregam para defender seus pontos de vista? Que linguagem eles utilizam e por quê? É interessante destacar, que nesta unidade, o livro proporciona aos alunos o contato com a construção das características do gênero por meio de perguntas de compreensão e não as traz pré-determinadas. Essas questões orientam os alunos quanto ao propósito comunicativo do gênero, contemplando a observação de quem são as vozes presentes no debate (dialogismo). Levam os alunos a identificarem qual o posicionamento crítico adotado pelos debatedores, e a compreenderem que esse posicionamento está relacionado à posição social dos mesmos, a partir de suas esferas de atuação profissional.

Ainda na unidade 6, as autoras procedem com a metodologia de orientar os alunos com as sugestões de algumas regras que devem ser obedecidas para a produção do debate e oferecem dicas para orientar os envolvidos, como as que foram sugeridas na unidade 5. Essa metodologia de instruir os alunos na produção do gênero oral é recorrente, pois as autoras utilizam nas três unidades onde sugerem a Produção Oral. Em uma das dicas elas sugerem que os debatedores empreguem a “linguagem formal”, da forma como fizeram na unidade 5, mas agora, as autoras exemplificam quais expressões podem ser utilizadas pelos debatedores para firmarem seu ponto de vista, tais com: *em minha opinião, de acordo com meu ponto de vista, para mim* etc. Entendemos que essas sugestões permitem aos alunos observarem que

estratégias discursivas podem ser utilizadas para se posicionarem diante do assunto abordado. As autoras exemplificam também que expressões comuns da fala como: *né, tá, aí, meu, tá entendendo* etc. devem ser evitadas. Assim, fica claro para os alunos que a compreensão adequada do estilo só pode ser realizada quando se leva em conta o gênero em que esse estilo se realiza, ou seja, que há uma relação direta entre as escolhas lexicais e fraseológicas (sugeridas) e o gênero em que se concretizam.

Finalizando a atividade proposta as autoras sugerem que o debate seja gravado para, ao final, se fazer a transcrição das principais idéias discutidas e uma posterior avaliação do resultado da atividade. Consideramos também um ponto positivo, pois permite aos alunos observarem se os debatedores se aprofundaram no tema proposto, se souberam respeitar e considerar a opinião do outro, se o papel do moderador foi importante, se obedeceram às regras estabelecidas, como o tempo de fala, se o debate contribuiu para ampliar os pontos de vista de cada um e ainda qual foi o estilo de linguagem empregado.

A atividade de “Produção Oral” sugerida na unidade 7, como já dissemos, é um jornal falado. Essa atividade é uma pouco mais complexa porque envolve a produção de vários outros gêneros que compõem o jornal. É importante ressaltar que esta atividade está localizada no livro logo após a atividade “Produção Escrita”, que propõe a produção de uma notícia, depois de explicar que o jornal reúne vários gêneros, tais como: a reportagem, a crônica, o artigo, a resenha crítica, a carta do leitor, etc. E, depois também de ter destacado a notícia como o gênero principal de um jornal. Percebemos que as autoras se preocupam em relacionar a produção escrita à produção oral, trabalhando uma em favor da outra, isso também é recorrente no livro em análise.

Nessa unidade, as autoras também iniciam falando um pouco sobre o jornal falado: “O jornal pode ser impresso ou falado. No caso do jornal falado, temos o radiofônico, cujo veículo é o rádio, e o televisivo, veiculado pela televisão”. Em seguida explicam as características de cada modalidade (radiofônico ou televisivo). Sugerem que os alunos formem grupos de oito integrantes, escolham a modalidade e organizem a apresentação de um jornal falado. Para isso as autoras explicam como deve ser o cenário, que recursos visuais ou sonoros precisarão utilizar, dependendo da modalidade que escolherem e oferecem sugestões de como planejar as seções: entrevista, anúncios classificados, horóscopo, serviço de meteorologia, participação do espectador ou do ouvinte, entretenimento (apresentando músicas, leituras de poemas, encenação de radionovela ou telenovela, programas humorísticos etc.) e notícias. Logo depois, as autoras também trazem dicas sobre a linguagem a ser utilizada, sugerindo que no momento da apresentação os alunos empreguem frases curtas e

simples, pois frases longas podem fazer com que a mensagem não seja bem compreendida, acrescentam que o tom de voz deve ser adequado, ou seja, nem alto demais, nem baixo demais, sugerem que os alunos evitem repetições de termos, pois, estas tornam o texto cansativo e mal-elaborado. Tais dicas estão relacionadas às configurações estilístico-composicionais, em que alguns dos seus aspectos têm sua origem ligada ao objeto do discurso e outros dizem respeito ao processo de produção da comunicação jornalística, como a extensão do texto, por exemplo.

Essa atividade envolve a produção de vários gêneros, por isso, entendemos que cada gênero deveria ser produzido oralmente nas diferentes unidades do livro para que depois fosse sugerido o jornal falado envolvendo todos eles. Por exemplo, a entrevista radiofônica é um gênero complexo, uma prática de linguagem bastante padronizada, onde entrevistador e entrevistado e o público assumem papéis públicos institucionalizados, em que o primeiro inicia e conclui a entrevista, faz perguntas, provoca a palavra do outro e o segundo responde e fornece as informações pedidas. Assim, esse gênero poderia ter sido abordado separadamente com uma metodologia que permitisse aos alunos, pelo menos começar a tomar consciência do papel e das funções do entrevistador, do entrevistado e do público numa entrevista radiofônica. Além disso, não foi feita nenhuma sugestão de estudo com relação à organização interna da entrevista, ou seja, como deve ser a abertura, a fase de questionamento ou núcleo e fechamento.

Vale ressaltar que as autoras não adotam este procedimento metodológico (iniciar com um exemplo e em seguida fazer questões de compreensão a respeito do gênero a ser produzido), nas três unidades em que trazem a sugestão de produção oral, pelo contrário, apenas na unidade 6, elas adotaram este procedimento, pois como vimos na sugestão do gênero “palestra”, na unidade 5, não há nenhum exemplar do gênero, nem de questões que procurem levar os alunos a compreender suas características.

3 Considerações finais

Percebemos que o livro didático, objeto de nossa investigação, realmente traz uma boa variedade de gêneros discursivos como é apresentado pelas autoras, e que, apesar de não ter sido nosso objetivo, analisar a unidade completa, não pudemos deixar de observar que os gêneros que as autoras trazem nas atividades de leitura (Momento do Texto 1 e Momento do Texto 2), estão diretamente relacionados com os que são propostos, tanto nas atividades de “produção oral”, como nas de “produção escrita”. Entretanto, vislumbramos que abordar o gênero na escola como um instrumento de comunicação e ao mesmo tempo objeto de ensino

aprendizagem, numa perspectiva sócio-histórica, exige, na proposta de produção oral, uma metodologia bem mais complexa do que partir de um evento deflagrador dado pelo próprio livro e de orientações acerca da produção do gênero, pois entendemos que não interessa somente ensinar como se organiza o gênero “palestra”, por exemplo, mas conduzir os alunos a compreender como esse gênero funciona na sociedade, que valores axiológicos ele carrega, levá-los a questionar a que situação ele responde.

Percebemos nesse estudo que as autoras não partem de um mesmo evento deflagrador em todas as atividades de “Produção Oral”. Na unidade 5, como vimos elas partiram de questões sobre drogas. Na unidade 6, partiram de um exemplo e de questões de compreensão do exemplo dado, e, na unidade 7, sugeriram a produção de vários gêneros em um jornal falado, explicando as características e as modalidades do mesmo, e não dos gêneros. Observamos que o procedimento metodológico comum nas três unidades foram as dicas sugeridas aos alunos antes da apresentação de cada atividade, onde as autoras se preocuparam em evidenciar basicamente o estilo (o nível de linguagem que deve ser utilizado) e a construção composicional (o texto deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão) do gênero, e ainda, de maneira bem vaga e superficial, ou seja, nem sempre exploram os três elementos bakhtinianos (tema, estilo e construção composicional).

Conforme nos manifestamos anteriormente, nosso trabalho não tem o objetivo de qualificar ou desqualificar o trabalho dessas autoras, até porque, gostaríamos de evidenciar que elas conseguem fazer com que chegue à sala de aula, um material com gêneros bem variados, e isso já significa um avanço nas concepções sobre o ensino de língua.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BATHIA, V. K. **Genre analysis today**. Revue belge de philology e d’histoire, 75 (3): 629-652, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MILLER, C. R. **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Recife: Coleção & Letras, 2009 [1984].

RODRIGUES, R. H. **Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** In: MEURIER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée; [orgs.]. **Gêneros teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parabólica Editorial, 2005.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa – Uma abordagem pragmática,** 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1999.

SOUZA, C. L. G.; CAVÉQUIA, M. P. **Português: Criação e Interação.** 8ª série. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das letras, 2004.