

AS PROPOSTAS DE TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS FORMAIS EM DUAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Alessandro Dourado Ledo¹

Juliana Simões Bolfe²

RESUMO

Este trabalho investiga como os autores de material didático concebem o gênero oral formal ao propor atividades aos alunos, bem como elaboram as orientações destinadas ao manual do professor. Antes, porém, é traçado um caminho reflexivo que conduz à compreensão da importância do trabalho com gêneros, sobretudo o oral formal. Finalmente, recorre-se ao recorte de duas coleções de materiais didáticos recentes em que se analisará tanto o Manual do Professor quanto as propostas de atividades aos alunos. Verifica-se, portanto, nesses materiais, em que nível eles atendem aos requisitos dos PCNs, PNLD e dos principais autores em relação aos gêneros orais formais.

Palavras-chave: Gêneros Oraís Formais. Material Didático. PCNs. PNLD.

¹ Aluno do 7º semestre do curso de Letras Português/Inglês da FAE Centro Universitário. *E-mail*: casalledo20@gmail.com

² Orientadora da pesquisa. Mestra em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Licenciada em Letras Português/Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciência Letras de Cornélio Procópio. Professora das disciplinas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e da Literatura, Linguística, Educação Inclusiva e Políticas Educacionais de Inclusão. *E-mail*: juliana.bolfe@fae.edu

INTRODUÇÃO

A futura proficiência do aluno nos mais variados contextos de comunicação, sobretudo os que exigem certa formalidade tem sido o foco principal dos estudos acadêmicos. Soma-se a isso o fato de que os documentos oficiais vêm, ao longo dos últimos anos, indicando a necessidade de promover tal capacidade, propondo um forte trabalho com os gêneros textuais³. E aqui, pode-se finalmente incluir o trabalho com a oralidade formal.

Contudo, apesar dos avanços obtidos, a grande maioria dos docentes, bem como as propostas nos materiais didáticos, parecem não ser capazes de distinguir claramente o trabalho com os gêneros orais formais do uso da oralidade coloquial em sala de aula. Portanto, é por meio da análise de coleções de materiais didáticos do Ensino Fundamental II que este trabalho pretende construir algumas considerações acerca do trabalho com a oralidade formal.

Para tanto, o objetivo geral deste trabalho é verificar, nos livros didáticos do Ensino Fundamental II, como os autores assumem postura diversa da ideal no trato com os GOFs. E, assim, cumpre trabalhar os seguintes objetivos específicos:

- a) Apresentar conceitos de gêneros textuais, em especial os gêneros orais formais;
- b) Pesquisar como os PCNs e o PNLD recomendam o trabalho com os GOF;
- c) Analisar, no manual do professor, as propostas de trabalho dos autores com o GOF nas coleções de livros didáticos a partir da linha metodológica proposta pelos PCNs e pelo PNLD.

1 CONSTRUINDO UM ENTENDIMENTO ACERCA DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Para compreender a totalidade dos aspectos que definem os gêneros do discurso, recorre-se primeiramente ao conceito de linguagem, conceito em que Ingedore Villaça Koch

encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que

³ O conceito de Gênero textual do qual se utiliza este trabalho é o apresentado por Bakhtin: A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 2008, p. 7-8).

Ou seja, a linguagem pressupõe a presença de um emissor e um receptor para constituir-se e, portanto, ocorre principalmente como forma de interação.

Assim como a linguagem, o texto, elemento básico constitutivo de todo gênero textual, também foi objeto de diversas formas de conceituação. Koch o apresenta como um complexo de proposições semânticas, noção que vai muito além de pensar o texto como sequência ou combinação de frases. Nesse sentido,

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2014, p. 26).

Dessa forma, qualquer unidade ou representação que apresente significação constituída entre os interlocutores e passível, portanto, de leitura, resulta em um texto.

1.1 OS GÊNEROS

O contingente de estudos e reflexões sobre os gêneros textuais tem origem em Mikhail Bakhtin, em sua obra *Estética da criação verbal*, que afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 262)”.

Se toda e qualquer forma de produção textual se dá no interior dos gêneros, o pesquisador russo lança o questionamento da inviabilidade comunicativa entre os sujeitos, caso houvesse a necessidade de criação imediata de um modelo linguístico a cada novo enunciado produzido e esclarece que:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da situação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Isso acontece devido ao fato de que cada indivíduo desenvolve sua comunicação, desde os primeiros momentos de sua existência, totalmente imerso em modelos

comunicacionais já constituídos e que, portanto, regem a interação entre os indivíduos. Dessa forma, conforme explica Bakhtin, cada ser que se desenvolve nesse meio aprende a identificar o gênero correspondente, apropriar-se de suas características fundamentais e interagir por meio dele.

Tal processo, de desenvolvimento do indivíduo e apropriação de tais gêneros, permite-lhe, num primeiro momento, interagir no ambiente familiar e entre os amigos (conversas em geral, carta, bilhete, diário íntimo, etc.). Estes gêneros, não só adquiridos como também sempre presentes nessas circunstâncias comunicativas, é o que constituem os gêneros discursivos primários ou simples. E é por meio desse repertório que a criança, ao iniciar o processo escolar, inicia uma jornada que vai permitir-lhe o contato com os chamados gêneros secundários ou formais.

A diferença específica reside no tipo de relação com a ação, seja ela linguística ou não: a regulação ocorre na e pela própria ação de linguagem no gênero primário; dá-se por meio de outros mecanismos, a definir, no gênero secundário. Isso significa talvez também que o gênero primário, dessa maneira, basta-se a si mesmo; funciona como que por reflexo ou automatismo; determina a forma de ação como um todo único (SCHNEUWLY, 2011, p. 26-27).

Assim, os mecanismos que permitem diferir os gêneros formais dos simples estão associados justamente às formas linguísticas das diversas tipologias⁴ textuais que compõem a interação pública na sociedade. Ou melhor, “os gêneros secundários surgem nas condições de um convívio cultural muito mais complexo e relativamente muito mais desenvolvido e organizado (BAKHTIN, 2011, p. 263)”. Da mesma forma, Dolz e Schneuwly afirmam que

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 147).

Portanto, os diferentes modelos discursivos que compõem desde uma entrevista a uma apresentação no formato de seminário ou então desde a produção de um texto literário a um artigo científico constituem modelos com características linguísticas e sociais muito bem demarcadas na sociedade, ou seja, os gêneros formais ou secundários.

⁴ Tipologias (ou tipos) textuais são o que Marcuschi define como modos predominantes que aparecem nos textos concretos. São definidos pela natureza linguística de sua composição com as principais tipologias a saber: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Contudo, a apropriação destes não reduz em nada a utilização dos gêneros primários. Neles, o falante não só faz o uso que lhe permite desenvolver seu próprio estilo discursivo como também aprende, conforme relata Bakhtin, a pressupor o “outro”, em relação a si próprio, com quem deve alternar a produção de enunciados a fim de estabelecer a completude comunicativa. Já no que é classificado como gêneros secundários do discurso:

particularmente nos retóricos, encontramos fenômenos que parecem contrariar essa nossa tese. Muito amiúde, o falante (ou quem escreve) coloca questões no âmbito de seu enunciado, responde a elas mesmas, faz objeções a si mesmo e refuta suas próprias objeções, etc. Mas esses fenômenos não passam de representação convencional da comunicação discursiva nos gêneros primários do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 282).

E, portanto, o estilo individual característico dos gêneros primários se mostra latente inclusive nas ocasiões em que se faz uso dos gêneros secundários. Ou seja, se a enunciação acontece em âmbito mais formal, o que poderia despersonalizar a individualidade, o estilo individual derivado dos gêneros simples subjaz toda e qualquer utilização de um gênero formal.

2 O GÊNERO ORAL FORMAL

Os gêneros orais formais, segundo Antunes, são

gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público” (ANTUNES, 2003, p. 25).

Por conseguinte, evidenciar as diferenças entre os gêneros e os usos da fala constitui, provavelmente, o passo mais importante no sentido de pensar modelos pedagógicos que proporcionem pesos equivalentes no trabalho com cada um destes aspectos. Isso por que excetuando-se, entre muitos outros, o conceito de fala como uso oral da língua por determinado indivíduo, este é, geralmente, o mais assumido nos contextos escolares: a fala como manifestação dos gêneros orais informais. Irandé Antunes classifica este aspecto como “uma generalizada falta de oportunidades” de se apresentar aos alunos, os aspectos que caracterizam a comunicação oral em contextos formais.

2.1 AS DIFERENÇAS ENTRE AS MODALIDADES DE GÊNEROS FORMAIS ORAIS E ESCRITOS

As produções que caracterizam os gêneros escritos resultam em produtos permanentes e passíveis de correções, alterações, além da possibilidade de consultas a referências externas na ocasião de produção. A esse respeito, Koch afirma que:

A escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é um processo, portanto, dinâmica. Halliday (1985:74) capta bem essa diferença, utilizando a metáfora do quadro e do filme. Para o leitor, o texto se apresenta de forma sinóptica: Ele existe, estampado numa página-por traz dele vê-se um quadro. Já no caso do ouvinte, o texto o atinge de forma dinâmica, coreográfica: ele acontece, viajando através do ar – por trás dele é como se não existisse um quadro, mas um filme (KOCH, 2014, p. 80).

Portanto, apesar da dinamicidade constatada nos gêneros orais, é fundamental constatar que os processos pelos quais tais modelos se originam são os mesmos que os escritos.

O gênero oral, no entanto, tem sua realização imediata e não permite correção. Da mesma forma, a análise do próprio comportamento ou mesmo a avaliação com o objetivo de orientar ou comparar a performance do aluno não pode dar-se de outra forma que não seja a gravação ou a transcrição. Estas são, possivelmente as principais diferenças entre as duas modalidades

pois todas decorrem da materialidade do objeto escrito ou oral, a saber: que o primeiro é, necessariamente, permanente, enquanto o outro desaparece, em princípio, logo que é pronunciado. Verba volant, scripta manent, diziam os antigos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 94).

Contudo, apesar da evidência com que os gêneros orais e escritos podem ser diferenciados, os modelos escritos ainda não dividem as práticas de ensino de forma igualitária com os modelos orais.

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 125).

Essa abordagem se deve à crença de que o aluno já chegava à escola dominando os campos relativos à fala e, portanto, não havia necessidade de desenvolver nele os diferentes modelos discursivos formais que compõem o gênero oral formal. No entanto,

não somente deve-se afirmar a extrema necessidade em ensinar tais modelos como se deve perceber nos gêneros orais formais um tipo de oralidade que se aproxima muito da escrita, conforme citam Dolz e Schneuwly:

Situado na outra extremidade e relação a esse estilo oral espontâneo, temos as produções orais restringidas por uma origem escrita que identificamos ou descrevemos como a “escrita oralizada”. Esta é considerada uma vocalização, por um leitor, de um texto escrito. Trata-se portanto, de toda palavra lida ou recitada (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.132).

Portanto, ao apresentar um seminário ou conduzir uma entrevista, o indivíduo reproduz um gênero oral de íntima ligação com a escrita. Isso porque todos os gêneros orais formais são baseados, assim como na escrita, na organização prévia, e nesses casos, até mesmo possíveis erros a serem cometidos são cogitados e estudados de forma a serem minimizados.

3 PCNS E PNLD

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998 e o Programa Nacional do Livro Didático, de 2003 são os documentos nacionais que gerem tanto os aspectos do ensino quanto do material didático a ser empregado em sala de aula.

Segundo os PCNs, os textos são os meios pelos quais toda atividade discursiva pode manifestar-se linguisticamente. E dessa forma, definem que:

O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência (BRASIL, 1998, p. 21)

Ou seja, faz a feliz escolha pelo texto, tanto oral quanto escrito, segundo a noção até aqui discutida. Isso não poderia ser de outra forma, conforme defende Marcuschi, ao considerar muito apropriada a posição dos PCNs ao evidenciar que língua falada e língua escrita não representam uma dicotomia e nem mesmo podem ser vistas como modalidades polares.

Ao tratar da oralidade, este documento reconhece ainda o valor da competência linguística como característica fundamental que permite ao indivíduo interagir e transformar-se social e politicamente na sociedade. E para isso procura

desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatórios de experiência,

entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Além disso, os PCNs recomendam atividades que promovam a escuta dos mais variados gêneros orais, bem como atividades que promovam a produção de textos orais em sala que se utilizem dos gêneros orais públicos tanto no trabalho com projetos de Língua Portuguesa como em outras disciplinas.

O Programa Nacional do Livro Didático atribui, muito claramente, pesos equivalentes à oralidade e à escrita no processo de desenvolvimento das capacidades sócio-discursivas do aluno.

Espera-se do livro didático propostas que promovam o desenvolvimento linguístico do aluno e sua consolidação por meio da aprendizagem e da experimentação dos vários contextos sociais em que se faz uso da língua, inclusive os ambientes formais e públicos. Quanto aos gêneros orais, em atividades de produção e escuta, sobretudo os formais, nos materiais analisados em 2014, o PNLD se posiciona da seguinte forma:

gêneros orais públicos e/ou tipicamente escolares, como o debate, a entrevista, a exposição oral, etc., são abordados em atividades que se organizam em sequências didáticas destinadas a explorar mais ou menos sistematicamente diferentes aspectos da produção oral (BRASIL, 2014, p. 27).

No que se refere exclusivamente à questão oral, entretanto, fica reconhecida a existência de certa disparidade, nas propostas didáticas, entre a oralidade e a escrita. Já no que toca às atividades com a oralidade nos materiais resenhados, o PNLD preocupa-se com a clareza dos conteúdos e a mobilização das mais diversas capacidades e competências na promoção do desenvolvimento linguístico do aluno. São, porém, as atividades que “propiciam o desenvolvimento das capacidades envolvidas no uso da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas (PNLD, 2014, p. 37)”, que constituem um dos principais critérios relativos ao eixo da oralidade presentes no livro didático.

No que tange à presença e à qualidade do trabalho com os gêneros orais formais nos livros analisados pelo PNLD, as coleções de 2014 se mostram com comportamentos variados. Grande parte das coleções apresenta um repertório quase nulo ou então deixa a desejar no que toca ao eixo da oralidade. Outros poucos o fazem consideravelmente bem, porém apresentam um número muito reduzido de propostas. Estes, que se mostram bem sucedidos no aspecto analisado, apresentam não apenas o trabalho com os gêneros orais formais, entre outros, mas outros aspectos que constituem a representação do texto oral: a entonação da voz, a postura e as formas discursivas adequadas a cada contexto. Além disso, preocupam-se ainda com outros aspectos

envolvidos na produção destes textos, como os materiais utilizados e circunstâncias envolvidas, além da interação com outros eixos, como o da escrita, quando trata do planejamento escrito do texto a ser oralizado.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este trabalho recorre à pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Portanto, fundamenta-se tanto nas autoridades acadêmicas quanto nos documentos oficiais para proceder a uma análise qualitativa ao realizar um estudo transversal das duas coleções que se seguem.

5 COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS

Os autores apontam, em seu manual, muito brevemente os aspectos acerca do trabalho com o gênero oral formal. Ou seja, não apresentam, para o professor, estudos que demonstrem diferentes aspectos do trabalho com a oralidade.

Contudo, apesar de não fornecerem muito embasamento teórico ao professor, abordam os GOFs com muita propriedade. Apresentam, nos encaminhamentos para o aluno, características esmiuçadas sobre o gênero estudado. Além disso, à medida que os alunos evoluem, subdividem a abordagem a um determinado gênero em outros capítulos sempre que há maior complexidade, fugindo a uma abordagem superficial. Os autores também providenciam, sempre que possível, um fim social às situações concretas de realização das diversas atividades que envolvam o emprego dos gêneros textuais. Ou seja, cada um dos gêneros abordados tem, em sala de aula, uma situação concreta visando sua compreensão e na seção Intervalo, uma oportunidade de se agregar um fim social à produção concreta daquela seção. Isso é muito bem evidenciado por Dolz, Noverraz e Schnewly ao esclarecerem o que deve proporcionar o material didático, no sentido de desenvolver a competência linguística no aluno:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2011, p. 82)

A observação dos aspectos acima revela o empenho dos autores em trabalhar os GOFs juntamente com os demais gêneros escritos. Todavia, concentram o trabalho

dessa modalidade mais especificamente no livro do sétimo ano, único momento em que se faz menção a modelos disponíveis no material audiovisual. O trabalho com os GOF é retomado apenas no final do oitavo ano e segue de forma mais sistematizada, porém mais branda, no livro do nono ano.

Contudo, observa-se que a diversidade dos gêneros orais formais sugeridos pelos PCNs são abordados apropriadamente e que os autores buscam

[...]desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista, etc.) (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Pode-se, portanto, afirmar que os autores apresentam satisfatoriamente o trabalho com os gêneros orais formais uma vez que “as atividades propiciam o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas” (BRASIL, 2014, p.37). Dessa forma, convém verificar se a coleção seguinte também atende os preceitos documentais e bibliográficos apresentados neste trabalho.

6 COLEÇÃO PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE

A proposta dos autores é, e assim se confirma, trabalhar as tipologias textuais a serem empregadas na oralidade. Elegem especificamente o livro do oitavo ano para apresentar alguns modelos concisos e bem ilustrados de gêneros orais formais. Porém, a seção destinada à abordagem do gênero geralmente o faz sem estabelecer relação com os textos anteriormente estudados em cada capítulo. São enfáticos ao demonstrar as diferenças entre língua oral e escrita, e as variações entre as normas urbanas de prestígio e as normas coloquiais. Apoiam-se, acertadamente, na ficcionalização de contextos sociais para a vivência dos gêneros orais formais, conforme explica Schnewly:

Toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social. É necessário que se faça uma representação abstrata, que se ficcionalize a situação. [...] A ficcionalização revela-se, então, como uma operação geradora da “forma do conteúdo” do texto: ela é o motor da construção da base de orientação da produção, colocando, particularmente, certas restrições sobre a escolha de um gênero discursivo (SCHNEUWLY, 2011, p. 122).

Atitude acertada, portanto, dos autores, ao concretizar, em sala de aula, os modelos que simbolizam os gêneros orais formais.

Contudo, raramente oferecem destinação ou propósito social à produção oral formal dos alunos. No único momento em que esse aspecto é observado, a produção oral dos alunos é convertida em material escrito a figurar em revista a ser publicada, descaracterizando, portanto, o gênero. Isso confirma o que os autores já descreviam em seu manual ao afirmarem que “não se constituíram, ao longo das unidades, *projetos de produção oral*” (FARACO; MOURA, 2012, p. 17) e assim, evidenciaram como foco o trabalho com a produção escrita. O que foge à proposta dos PCNs ao recomendar, no trabalho com a oralidade, a:

promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas (BRASIL, 1998, p. 68).

Ao negarem, portanto, esse espaço de atuação do GOF nos temas dos projetos fica, dessa forma, confirmada a preferência maciça desses autores pelo texto escrito como objeto a ser trabalhado nos projetos do livro didático.

Percebe-se, ao longo da obra, que os autores empenharam seus esforços em estabelecer as diferenças entre a oralidade formal e a não formal. Contudo, é provável que o mais importante fosse demonstrar as características intrínsecas dos gêneros abordados, conforme explica Dollz:

seria melhor falarmos de características convencionais de funcionamento dos gêneros orais realizados em público-características que são diferentes de um para outro gênero (conto oral, conferência, homilia, debate, entrevista jornalística, entrevista profissional, etc.) e cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola, etc.) (DOLZ; HALLER; SCHNEUWLY, 2011, p. 146).

E eis também por que insistir em conformar-se com a ficcionalização não supre a necessidade de providenciar à atividade concreta, realizada em sala, um fim social. É apenas dessa forma que o aluno pode observar o texto de determinado gênero atuando de forma precisa.

Outro ponto a ser observado é a falta, nesta coleção, do material audiovisual, um significativo avanço já constatado na coleção anteriormente analisada. Sobre esse aspecto, há a constante recomendação de se gravar entrevistas ou programas diversos que servirão para orientar as atividades com o GOF. Porém, é possível que nem sempre existam as condições necessárias para que tais gravações sejam feitas. A esse respeito, os PCNs alegam que:

É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um corpus de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras (BRASIL, 1998, p. 68).

Proporcionar, desse modo, o material audiovisual que possa ser agregado ao material didático permite ao aluno ter consigo tal corpus a ser empregado imediatamente nos estudos. Dessa forma não há perdas ou eventualidades que venham a privar o aluno do contato com o modelo.

Finalmente, é possível notar que, por vezes, os autores fazem uma abordagem a partir da tipologia textual em lugar do trabalho com o texto. Por exemplo: utiliza a seção para apontar ao aluno diferentes procedimentos de descrição e argumentação sem adentrar um gênero específico. A esse respeito, Dolz e Schneuwly afirmam:

As tipologias discursivas não podem, por si sós, fornecer uma base suficientemente ampla para elaborarmos progressões, que ficariam forçosamente parciais, tocando somente em certos aspectos do funcionamento da linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 49).

Ou seja, as tipologias discursivas aludem claramente aos aspectos da oralidade quantos aos da escrita. Tomá-las, no entanto, em lugar dos gêneros textuais priva o aluno do contato com as especificidades de cada gênero, bem como usurpa o espaço do texto como objeto de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se constatar que o material didático da coleção Português Linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães atendem em boa parte as recomendações dos PCNs, PNLD e muitos dos aspectos propostos pelos autores que fundamentam esse trabalho. Os autores, em suas propostas com os GOFs, procuram apresentar especificidades do gênero trabalhado. Além disso, não se eximem da responsabilidade de articular as atividades com os GOFs nos projetos. Ou seja, é a atividade, cujo fim até então se restringia unicamente a um fim pedagógico, ganhando nova dimensão ao ser reempregada com fins sociais, por meio dos projetos. Porém, boa parte das atividades com os gêneros públicos concentra-se no livro do sétimo ano. Assim, investigar uma forma de redistribuir apropriadamente tais atividades ao longo dos outros livros parece ser uma atitude que tende a valorizar ainda mais a obra. Outra ressalva se refere às poucas orientações, no Manual do Professor, acerca do trabalho com a oralidade, sobretudo a oralidade formal.

Se a obra acima quase não observa o último aspecto relatado, a coleção Português nos Dias de Hoje, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura observa muito bem esse aspecto no Manual do Professor. Apresenta não apenas orientação autoral como textos acadêmicos nos quais a presente pesquisa também se baseia. Os autores também tiveram o cuidado de apresentar em cada capítulo uma seção dedicada, de forma generalizada, à oralidade. Porém, nota-se nitidamente a preocupação incessante dos autores em demonstrar ao aluno as diferenças entre os textos orais e escritos e entre a oralidade formal e não formal. Além disso, os autores empenham-se em preparar os alunos para os aspectos típicos das tipologias textuais. Porém, quando o fazem relegam o gênero em favor da tipologia. Por fim, nota-se que as seções são produzidas de modo estanque e poucas vezes articulam-se com os textos do capítulo em suas propostas de produção textual no GOF. Percebe-se também que os autores fornecem atividades nas quais pretendem desenvolver em muitos aspectos, a competência comunicativa dos alunos. No entanto, constantemente deixam de apresentar as especificidades dos gêneros, valendo-se unicamente da ficcionalização e relegando as práticas sociais que contribuem para a compreensão plena dos gêneros orais públicos. Tal postura é, já em seu manual, assumida pelos próprios autores, que alegam que o foco de seu trabalho nos projetos é o texto escrito.

De qualquer modo, a consideração mais significativa acerca das duas análises é a percepção de que Cereja e Magalhães contemplam em grande parte os aspectos documentais e teóricos aqui apresentados. Faraco e Moura, apesar de apresentar propostas com os GOF, principalmente no oitavo ano, ficam um pouco mais aquém no cumprimento de tais aspectos. No entanto, as diferentes abordagens de cada coleção parecem muito bem sugerirem um tipo de complementação entre si que tornaria muito mais rico o trabalho com o gênero oral formal.

Por fim, este trabalho não pode encerrar-se sem observar que a complexidade do trabalho apropriado com os GOFs deixa aqui uma lacuna como sugestão para futuras pesquisas. Assim, este futuro trabalho poderia muito bem apresentar como critério único o desenvolvimento de pelo menos uma proposta modelo. O objetivo desta seria uma tentativa de contemplar os aspectos faltantes na obra analisada como deficitária no trabalho com os gêneros orais formais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Linguagem como interação social: língua, gramática e ensino. In: _____. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 22-28.
- _____. Refletindo sobre a prática da aula de português. In: _____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 05-12.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra**. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 2011. p. 261-306.
- BALOCCO, A. E. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 65-80.
- BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 83-106.
- _____. **Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. v. 19. p. 129-154. (Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 22 abr. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos)**. MEC; SEF: Brasília, 1998.
- CAJUEIRO, R. L. P. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2006.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 35-60.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.; Cordeiro, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 125-155.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalho de Língua Aplicada**, Campinas, v. 02, n. 30, p. 12-18, jul./dez. 1997.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

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

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P. **O livro didático de Português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 19-34.