

Constituição do sujeito aprendiz, oralidade e livro didático de português: questões a se pensar

Paula Gaida Winch
Graziela Lucci de Angelo
Universidade Federal de Santa Maria

***Resumo:** Este artigo visa a analisar como o sujeito aprendiz pode se constituir a partir da oralidade, tendo como referência a teoria Bakhtiniana, e, como corpus de análise, dois exercícios de cunho oral apresentados em um livro didático de português avaliado positivamente, em termos de oralidade (PNLD 2011). Após análise realizada, foi possível verificar que esses exercícios favorecem a formação de um sujeito capaz de utilizar a língua oral em situações públicas formais, diferentemente de seu uso cotidiano, com autonomia, no sentido de atribuir a entonação que julgar apropriada à sua produção oral e de poder assumir uma posição valorativa frente ao enunciado do outro. A oralidade, conforme trabalhada nesses exercícios, promove a interação, entendendo que a constituição de um sujeito aprendiz deve ocorrer de forma intersubjetiva e social, preservando sua singularidade, mediante o diálogo valorativo que estabelece com os demais enunciados, os antecedentes e os posteriores.*

***Palavras-chave:** Sujeito aprendiz. Produção oral. Livro didático de Português. Teoria bakhtiniana.*

Considerações iniciais

Na literatura sobre ensino de língua portuguesa (LP), no Brasil, nas últimas décadas, têm-se observado bibliografias apontando que a atribuição de maior espaço para tratamento da língua na modalidade oral, nas aulas de LP, traria benefícios ao ensino dessa língua. Defende-se que se estabeleça uma igualdade entre o espaço destinado ao ensino da expressão oral e o destinado ao ensino da expressão escrita, a qual é, tradicionalmente, mais enfatizada no ensino de português como língua materna (RODRIGUES, 1966; MILANEZ, 1993; CASTILHO, 1998).

Mais recentemente, tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa para

terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – PCN-LP (BRASIL, 1998) e o Guia de Livros Didáticos – PNLD¹ 2011 (BRASIL, 2010), percebemos orientações mais diretas e explícitas em direção à necessidade de se contemplar a oralidade no ensino de LP, assim como nas coleções didáticas elaboradas para esse fim.

Nos PCN-LP, a oralidade está explicitamente apontada em duas das três práticas sugeridas como forma de organização dos conteúdos e das atividades, a saber: (1) prática de escuta e de leitura; (2) prática de produção de textos escritos e orais; e, (3) prática de análise linguística. A oralidade se manifesta na escuta, entendida como “movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais” (BRASIL, 1998, p. 35), e na produção de textos orais.

No Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011, ou Guia 2011, a necessidade de as coleções didáticas proporem atividades para desenvolver a expressão oral dos alunos está bem pontuada seja nos critérios para avaliação das coleções didáticas, seja na forma como os conteúdos devem estar organizados a partir de quatro eixos de ensino: (1) leitura; (2) produção de textos escritos; (3) oralidade; (4) conhecimentos linguísticos.

Em trabalho anterior (WINCH, 2011), ao compararmos a organização do ensino de LP proposta pelos PCN-LP, a partir das três práticas, com a proposta pelo Guia 2011, mediante os quatro eixos de ensino, notamos que

há um desdobramento no que se refere à produção escrita e à produção oral do aluno, o que podemos entender como forma de dar maior ênfase ao fato de que, na escola, a oralidade também deve ser trabalhada e na mesma proporção que a escrita, a leitura e os conhecimentos linguísticos. Ela não é um apêndice do trabalho com a escrita (WINCH, 2011, p. 6).

Diante dessa orientação legal dos PCN-LP e Guia 2011, para que se destine um maior espaço à oralidade, temos, dessa forma, um deslocamento da preocupação com o desenvolvimento

¹ Programa Nacional do Livro Didático.

da oralidade, da esfera acadêmica para a esfera oficial e, por último, para a esfera escolar. Assim, questionamo-nos sobre como essa modalidade da língua começa a ser efetivamente contemplada nos livros didáticos de português (LDPs).

Encontramos um contingente reduzido de pesquisas, nos últimos quinze anos, com a finalidade de analisar o tratamento da oralidade nos LDPs. Dessas pesquisas, destacamos: Marcuschi (1997), que apresenta a análise de 58 LDPs utilizados nos três segmentos de ensino da educação básica; Rojo (2003), que traça um perfil das 37 coleções didáticas (total de 148 LDPs) avaliadas no âmbito do PNLD 2002; e Silva e Mori-de-Angelis (2003), cuja atenção recai sobre coleções didáticas aprovadas também no PNLD 2002 como simplesmente recomendadas ou recomendadas com ressalvas.

De um modo geral, essas pesquisas apresentam os seguintes resultados: a) há um espaço reduzido destinado à oralidade nesse material; b) há a proposição de exercícios cujo foco é explicitar as diferenças entre a modalidade escrita, por vezes confundida com língua formal, e a modalidade oral, confundida com língua informal; c) há falta de clareza quanto ao modo como trabalhar a modalidade oral no ensino da língua.

Observamos que se trata de resultados bastante amplos quanto ao modo como a modalidade oral vem sendo contemplada em LDPs, o que pode ser consequência do considerável número de LDPs analisados em cada uma das pesquisas. Não se tem como foco a análise de um corpus mais delimitado, ou seja, a análise, com maior grau de profundidade, de alguns exercícios destinados ao desenvolvimento oral em um determinado LDP, a partir de determinado referencial teórico. Trata-se de apontamentos que auxiliam a traçar um panorama geral sobre o tratamento atribuído à oralidade em material didático para ensino de LP.

Na presente pesquisa, temos por objetivo sinalizar como a oralidade é contemplada em um LDP específico, a fim de identificarmos como pode ocorrer a constituição do sujeito-aprendiz mediante o trabalho proposto, no material didático, envolvendo a modalidade oral da língua. Logo, visamos a

responder a seguinte questão: Como o sujeito aprendiz, nessas condições, pode se constituir a partir da oralidade?

Para responder a essa pergunta, tomamos como referência uma teoria que vem subsidiando nossos estudos: a teoria bakhtiniana². Utilizamos essa teoria por compartilharmos do modo como nela é entendida a construção do conhecimento no âmbito das Ciências Humanas. Nessas, diferentemente das Ciências Exatas, almeja-se constituir um conhecimento dialógico, considerando o diálogo estabelecido entre o sujeito que está analisando o material e o sujeito cuja expressão está contida no material em análise. Distancia-se, desse modo, da forma monológica de conhecimento que prevalece nas Ciências Exatas (BAKHTIN, 1974³/1997). Assim, adotamos uma atitude de compreensão para com o exposto no material em análise, partindo do entendimento de compreensão como "uma atividade dialógica que, diante do texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto" (FARACO, 2003, p. 42).

Utilizamos alguns conceitos explorados pelos estudiosos russos, tais como as noções de princípio dialógico, de língua e de sujeito, para orientar nossa visão sobre a possível constituição do sujeito aprendiz a partir de exercícios de cunho oral, propostos no LDP.

Na sequência deste artigo, primeiramente, apresentamos conceitos relacionados à constituição do sujeito, contidos na teoria em questão, refletindo sobre como eles podem ser trabalhados no corpus desta pesquisa; após, focamos nossa atenção na descrição do corpus de análise – dois exercícios de

² Entende-se por teoria bakhtiniana os estudos realizados pelos membros do Círculo de Bakhtin e não os de autoria exclusiva de Bakhtin. Assim, ao longo do texto, quando utilizamos Bakhtin, estamos nos referindo ao Círculo de Bakhtin.

³ A obra de Bakhtin foi publicada na íntegra em 1979, mas o texto a que fazemos referência "Observações sobre a epistemologia das ciências humanas" foi escrito em 1974, inspirado nas notas de trabalho de um estudo que era dedicado (em 1940) aos "fundamentos filosóficos das ciências humanas".

cunho oral propostos em determinado LDP; e, por fim, centramo-nos na análise propriamente dita desses exercícios considerando a teoria em questão, bem como o foco deste artigo – a constituição do sujeito aprendiz a partir da oralidade.

Dialogismo, língua e sujeito na perspectiva bakhtiniana

Consideramos que, para a compreensão da concepção de sujeito no âmbito da teoria bakhtiniana, faz-se necessário abordarmos alguns conceitos, tais como o princípio dialógico e a noção de língua, conforme propostos nessa teoria.

O princípio dialógico/dialogismo consiste de relações que são estabelecidas entre enunciados: enunciados antecedentes; enunciado atual (o que está sendo produzido); enunciados posteriores. Podemos compreender melhor a relação entre os enunciados antecedentes e o atual, considerando que

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau; porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) (BAKHTIN, 1952-3/2006, p. 272).

A relação entre enunciado atual e os posteriores ocorre, nas palavras de Bakhtin, porque

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos

procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado (BAKHTIN, 1952-3/2006, p. 302, *itálico no original*).

Mediante essa colocação, percebemos que o sujeito quando produz seu enunciado já está interagindo com seu “possível”/“futuro” interlocutor (leitor presumido), a partir da ideia que tem sobre ele e sobre o enunciado que ele pode elaborar como resposta ao seu enunciado.

Essa premissa, de que o sujeito constitui seu discurso/enunciado mediante o diálogo estabelecido com enunciados antecedentes bem como com os posteriores, resulta em uma concepção de língua, na qual

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1929/1999, p. 123, *itálico no original*).

Em outras palavras, concebe-se a língua a partir da interação verbal, o que implica em considerá-la não apenas como um conjunto de signos, de sons emitidos ou um instrumento neutro utilizado para o sujeito expressar-se; mas sim, como uma produção em que há pelo menos dois interlocutores, que estão situados em espaço e tempo, ou seja, em uma esfera da atividade humana específica e sofrem influência dos elementos presentes nessa esfera, tais como as palavras alheias, das quais eles podem se apropriar, tornando-as suas.

Com base no dialogismo e na consideração da língua enquanto inserida em uma interação verbal, tem-se um sujeito que se constitui discursivamente através de “um mundo de vozes sociais em múltiplas interações dialógicas – relações de aceite e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de intersecções e hibridizações” (FARACO, 2003, p.

80). Caracteriza-se, assim, devido às interações estabelecidas, a formação do sujeito a partir de uma heterogeneidade linguística e de modo intersubjetivo.

Embora as interações verbais com os outros façam parte da constituição do sujeito, à luz dessa teoria, ele mantém sua singularidade, visto que “cada ser humano ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que cada um responde às suas condições objetivas de modo diferente de qualquer outro” (FARACO, 2003, p. 83). O fato de um sujeito poder responder diferentemente de outro, dito de outra forma, assumir uma posição social valorativa frente ao enunciado do outro, faz com que ele mantenha-se um sujeito singular. Assim,

Pode-se dizer que para o Círculo [de Bakhtin], o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser) (FARACO, 2003, p. 83).

Mediante o exposto, notamos que o sujeito, ao compor seu enunciado, estabelece diálogo tanto com enunciados antecedentes, aos quais ele responde concordando ou discordando deles – parcial ou totalmente – quanto com enunciados posteriores, visto que, à medida que elabora o enunciado, ele tem em vista um “possível” interlocutor (um leitor presumido) e sua reação para com o “lido” ou “ouvido”.

Dessa forma, o sujeito é visto como um ser histórico e social, que se constitui a partir da interação com o outro em tempo e espaço determinados, e, ao mesmo tempo, como um ser singular, ao qual é possibilitado assumir uma posição valorativa única diante do enunciado do outro.

Frente aos apontamentos referentes a essa teoria, buscamos, neste artigo, responder à seguinte questão: Como o sujeito aprendiz pode se constituir a partir da oralidade nas condições anteriormente descritas?

Corpus da pesquisa

Visando a analisar como o sujeito aprendiz pode se constituir a partir de exercícios de cunho oral propostos em um determinado LDP, procuramos selecionar uma coleção didática⁴, em circulação no espaço escolar, que fosse reconhecida ou mencionada, no âmbito do PNLD, como propondo um trabalho com a língua oral de forma consistente.

Buscamos, no Guia 2011, informações sobre os LDP aprovados, via PNLD 2011, os quais estão sendo utilizados no ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Nesse Guia, encontramos resenha de cada uma das 16 coleções aprovadas no âmbito do Programa. Essas resenhas apresentam uma visão geral da coleção bem como considerações sobre o modo como são tratados a leitura, a produção textual escrita, a oralidade e os conhecimentos linguísticos na coleção como um todo. Junto à resenha, há um quadro esquemático que indica os pontos fortes, os pontos fracos e os destaques da coleção e, também, informações sobre a adequação ao tempo em aula e sobre o manual do professor.

Em trabalho anterior já mencionado (WINCH, 2011), no qual comparamos os 16 quadros esquemáticos, havíamos percebido que a oralidade só é mencionada como ponto forte na Coleção – *Projeto Radix*, de Terra e Cavallette (2009). Diante dessa constatação, decidimos que os exercícios de cunho oral a serem analisados neste trabalho seriam dessa coleção. Por a coleção, referindo-se aos seus quatro volumes, ser avaliada positivamente em termos de trabalho com a oralidade, entendemos que poderíamos tomar, como objeto de pesquisa, qualquer um dos volumes que a compõe. Assim, optamos pelo volume destinado ao 7º ano do ensino fundamental, por termos mais fácil acesso a ele.

Apresentamos, na sequência: a) uma descrição do LDP, do qual selecionamos exercícios de cunho oral a serem analisados – nosso corpus de análise; b) uma descrição global dos exercícios

⁴ Coleção didática, nesse contexto, engloba quatro livros, cada qual destinado a um ano do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos).

de cunho oral presentes no referido LDP; e, por fim, c) uma análise mais aprofundada, à luz da teoria bakhtiniana, dos dois exercícios selecionados.

Estrutura do LDP

O livro *Projeto Radix* – 7º ano organiza-se em um total de 12 capítulos, sendo que, em todos eles, há uma seção voltada para a oralidade, composta por um exercício. Em um conjunto de dez capítulos, a oralidade é tratada na seção “Expressão Oral”, em um capítulo (Capítulo 2) ela é tratada na seção “Expressão Oral e Escrita” e em outro (Capítulo 5), na seção “Para além do texto”.

A seção “Expressão Oral” é descrita no próprio livro como: “Trabalho com gêneros orais, em especial os de uso público, como debate, entrevista, seminário, dentre outros com a adequação da linguagem a cada situação discursiva” (Ibid., p. 2). Observamos que essa descrição se assemelha muito à forma como a oralidade é referenciada nos PCN-LP, quando esse indica que: “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc.” (BRASIL, 1998). Notamos, assim, o uso de fragmentos do próprio documento legal como forma de evidenciar que o LDP proposto está em consonância com a orientação expressa no documento.

Exercícios de cunho oral presentes no LDP

Dentre os doze exercícios de cunho oral propostos no referido LDP, podemos dividi-los, conforme o foco, em dois grupos: 1) exercícios cujo foco é a produção oral do aluno a partir de um texto escrito pelo aluno ou fornecido pelo livro, constituindo-se em “Oralização do texto escrito”; e, 2) exercícios cujo foco é o próprio ato interlocutivo, envolvendo interação face a face entre dois ou mais sujeitos, e no qual a produção do texto e

a sua oralização ocorrem ao mesmo tempo, constituindo-se em “Produção oral”⁵.

No primeiro grupo “Oralização do texto escrito”, alocamos um total de nove exercícios, a saber: a. jogral a partir de duas canções populares disponibilizadas por escrito no livro (p. 12-13)⁶; b. realização de entrevista oral em espaço extra-escolar a partir de questões escritas previamente elaboradas (p. 37); c. transmissão oral de uma notícia, retirada de um jornal impresso e colocada no livro (p. 69); d. apresentação oral dos resultados obtidos em pesquisa com apoio de recursos verbais (cartazes com os principais tópicos escritos) e não-verbais (fotos, gráficos) (p. 95); e. declamação em coro de um poema disponibilizado por escrito no livro (p. 104); f. enquete entre os alunos a partir de uma questão escrita previamente elaborada (p. 136); g. leitura dramatizada de uma crônica, estruturada sob a forma de diálogo, fornecida por escrito no livro (p. 152); h. encenação teatral de uma situação embaraçosa vivenciada por um aluno, mediante script escrito previamente pelos alunos (p. 176); e, i. narração de uma partida de futebol, a partir de um texto escrito pelos alunos (p. 192).

No segundo grupo “Produção oral”, alocamos três exercícios, a saber: a. mesa-redonda sob a forma de debate a partir de tema fornecido (há dois exercícios dessa natureza – p. 50 e p. 120); e, b. relato de um fato do cotidiano para um colega (p. 163).

Neste trabalho, selecionamos um exercício de cada grupo para análise, conforme exposto a seguir.

⁵ Alguns exercícios classificados neste grupo vão se ater ao texto escrito; outros vão partir do escrito. Assim, o aluno pode guiar-se pelo texto escrito ou utilizá-lo na íntegra, ou seja, o uso do texto escrito pode ocorrer em proporções diferentes, podendo ser ampliado ou reduzido durante a produção oral.

⁶ Colocamos, entre parênteses, a página em que se encontra o exercício no LDP em análise.

Exercício de “Oralização do texto escrito”

Este exercício está inserido na seção “Expressão oral”, que faz parte do capítulo nove, intitulado “Pais e filhos”. O texto referenciado é a crônica *Sexa*, de Luís Fernando Veríssimo, retirada do livro *Comédias para se ler na escola* (VERISSIMO, 2001, p. 53-54).

EXPRESSÃO ORAL

O texto que você acabou de ler é construído basicamente em torno de um diálogo entre um pai e o filho.

Sua tarefa será a seguinte: realize uma leitura dramatizada do texto. Para isso, você e seus colegas deverão se organizar em grupos de três integrantes:

- Um lerá as falas do filho;
- Outro lerá as do pai;
- O terceiro deverá entrar em cena no momento de ler a fala da mãe.

Atenção! Nessa representação da cena, a fala do narrador (“O garoto sai e a mãe entra. O pai comenta:”) não deverá ser lida.

Ao ler suas falas, atente para a entoação com que cada frase deve ser dita. Para tanto, observe atentamente os sinais de pontuação.

(TERRA; CAVALLETE, 2009, p.152)

Exercício de “Produção oral”

Este exercício está contido na seção “Expressão oral”, a qual está inserida no sétimo capítulo intitulado “Animal de estimação”, que inicia com um texto de Paulo Leminski sobre a relação entre seres humanos e animais, cujo título atribuído pelos autores do livro

didático é “De tigres e elefantes”. O texto foi extraído do livro *Guerra dentro da gente* (LEMINSKI, 2001, p. 16-19).

EXPRESSÃO ORAL

O ser humano dominou a natureza e subjogou os animais. Trouxe também muitos desses animais para seu convívio: há, no mundo inteiro, pessoas que os amam, cuidam deles e os protegem. Mas quem ganha mais com esse convívio: o ser humano ou o animal? Discuta o assunto com seus colegas numa mesa-redonda. Veja algumas sugestões:

- Faça um círculo para realizar a atividade.
- Um colega deve ser escolhido para ser o mediador e dois para anotar as conclusões importantes a que o grupo chegar.
- É necessário que os debatedores tenham um tempo para falar e que as falas não se sobreponham, de modo que todos possam ouvir perfeitamente o que cada um tem a dizer.

No final, os alunos incumbidos das anotações devem ler o texto que resultará da discussão. Esse poderá ser um dos documentos interessantes produzidos por sua turma para ser afixado no mural da escola.

(TERRA; CAVALLETE, 2009, p. 120)

Consideramos que o primeiro exercício é uma “Oralização do texto escrito”, pois parte de um texto escrito, fornecido pelo livro, conforme fragmento do enunciado do exercício: “O texto que você acabou de ler”.

O aspecto da oralização apresenta-se a partir do modo como é expressa a tarefa a ser feita pelo aluno “realize uma leitura dramatizada”; em outras palavras, refere-se a uma leitura oral. Há alguns termos, no enunciado do exercício, que deixam mais explícita a questão da leitura oral, tais como os destacados nos fragmentos a seguir: “Um lerá as falas do filho”; “Outro lerá

as do pai”; “Nessa representação da cena, a fala do narrador[...] não deverá ser *lida*.”; “Ao *ler* suas falas[...]”.

Também identificamos, na proposta do exercício, a possibilidade de os alunos planejarem a leitura oral ou a “oralização do texto escrito”, pois há a recomendação ao aluno de que “você e seus colegas deverão se organizar[...]”. Essa recomendação de uma organização prévia bem como a indicação dos papéis a serem assumidos pelos alunos durante a oralização (filho, pai, mãe) explicitam a existência de um planejamento prévio à atividade.

No que se refere à leitura dramatizada, encontramos a dramatização bastante evidente no cuidado e na exploração, por parte dos alunos, de elementos da prosódia, consoante se observa no fragmento: “atente para com a entoação com que cada frase deve ser dita. Para tanto, observe atentamente os sinais de pontuação”.

Percebemos, claramente, que no enunciado do exercício há recomendações ao aluno não só com o intuito de orientá-lo quanto ao modo como proceder para a execução do exercício proposto, mas também com o intuito de ensiná-lo como uma leitura oral deve ser realizada. Logo, podemos compreender que se parte da ideia de um sujeito aprendiz o qual tem pouca familiaridade com a prática da leitura oral no seu convívio cotidiano com a oralidade. A utilização da língua na modalidade oral pelo aluno estaria mais associada aos processos interativos informais face a face (conversas do cotidiano), sendo necessário ensinar ao aluno como ler oralmente.

Já o segundo exercício, classificamo-lo como sendo de “Produção oral”, visto que é definida uma temática, sob a forma de questão: “Mas quem ganha mais com esse convívio: o ser humano ou o animal?”, e é solicitado ao aluno discutir sobre ela: “Discuta o assunto com seus colegas numa mesa-redonda”.

Algumas características do gênero mesa-redonda, ou melhor, algumas regras para seu funcionamento, são explicitadas no enunciado do exercício, a saber: 1) a existência de um mediador – “um colega deve ser escolhido para ser o mediador”; 2) a necessidade de anotações – “dois [colegas devem ser

escolhidos] para anotar”; 3) o tempo concedido para se expressar – “É necessário que os debatedores tenham um tempo para falar”; 4) a organização das manifestações – “É necessário[...] que as falas não se sobreponham”; 5) a preocupação em possibilitar que todos ouçam o que está sendo dito – “de modo que todos possam ouvir perfeitamente”; 6) bem como, o direito de se expressar que se estende a todos – “o que cada um tem a dizer”.

A partir dessas regras, torna-se evidente a dinâmica do funcionamento desse gênero, no qual o ato interlocutivo ocorre a partir de uma organização prévia – do estabelecimento de alguns princípios a serem cumpridos – e, ao mesmo tempo, de uma não antecipação quanto aos enunciados a serem proferidos no decorrer da interação. Diferente do que ocorre no primeiro exercício, no qual se tem, antecipadamente, definidos os enunciados a serem proferidos, por quem e em que ordem.

É interessante notar que, nesse exercício, também há algo a ser ensinado ao aluno a respeito do uso da modalidade oral, assim como aconteceu no primeiro exercício. Enquanto no primeiro era preciso ensinar o aluno em termos de um bom desempenho na leitura oral, uso muito pouco frequente na vida cotidiana do aluno, nesse segundo exercício, é preciso mais uma vez ensiná-lo, desta vez as regras de utilização da modalidade oral num determinado gênero (mesa-redonda), considerando-se que ele é praticamente inexistente na vida do sujeito aprendiz. Tanto num caso como no outro, parte-se da ideia de que o sujeito aprendiz é sempre alguém que precisa aprender sobre a oralidade, alguém que desconhece outras formas da oralidade ocorrer, por exemplo, em usos mais formais, em práticas reguladas socialmente.

Outro aspecto que vale ressaltarmos é a ocorrência de um movimento inverso nesse exercício em comparação ao primeiro. No primeiro, parte-se do escrito – um texto fornecido pelo livro – para uma atividade de oralização; no segundo, partem-se de interações orais, as quais são parcialmente anotadas e utilizadas, para a produção escrita. Evidencia-se isso nos respectivos fragmentos: “Ao ler suas falas, atente para a entoação com que

cada frase deve ser dita. Para tanto, observe atentamente os sinais de pontuação”; “No final, os alunos, incumbidos das anotações devem ler o texto que resultará da discussão. Esse poderá[...] ser afixado no mural da escola”.

Análise dos exercícios à luz da teoria bakhtiniana

Após termos descrito nosso corpus de análise, o exercício de “Oralização do texto escrito” e o de “Produção oral”, aprofundamos aqui nossa análise considerando princípios da teoria bakhtiniana, anteriormente mencionados.

No primeiro exercício, a partir da crônica, percebemos que a produção do aluno se refere à oralização do texto escrito, o qual é fornecido pelo livro, e tem como interlocutores: os participantes da produção oral (alguns alunos) e os ouvintes (demais alunos e professor). Entendemos, assim, esta oralização como uma atitude responsiva por parte de cada aluno participante em relação ao enunciado do exercício, que acaba sendo um enunciado antecedente com o qual o aluno dialoga.

Esse diálogo/atitude responsiva ao texto escrito ocorre durante o processo de oralização, mediante a entonação, o ritmo que o aluno atribui ao texto – o modo como ele “oraliza” os sinais de pontuação – ou seja, a passagem da entonação gramatical para entonação expressiva.

Podemos melhor compreender essa passagem da entonação gramatical para a expressiva a partir da relação que Bakhtin (1952-3/2006) estabelece entre oração e enunciado, a fim de diferenciá-los. Para o autor russo, “a oração enquanto unidade da língua possui uma entonação gramatical específica e não uma entonação expressiva [...] A oração só adquire entonação expressiva no conjunto do enunciado” (Ibid., p. 296). Em outras palavras, há entonação expressiva quando a língua está sendo utilizada por um determinado interlocutor, em uma esfera específica da comunicação humana, e sob influência de elementos presentes naquela esfera. Tem-se, portanto, não mais orações (entonação gramatical) e, sim, enunciados (entonação expressiva).

O sujeito aprendiz, por meio da oralização do texto escrito, torna-se responsável pela entonação expressiva, considerando-se que “o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado” e consiste na “relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado” (Bakhtin, 1952-3/2006, p. 296). No caso do exercício analisado, podemos pensar na relação valorativa que o aluno estabelece com o texto escrito – avaliando-o e assumindo uma posição diante dele.

Salientamos que a entonação expressiva também está presente no exercício de “produção oral”. No entanto, trata-se de uma expressividade que não tem por base os sinais de pontuação, próprios da escrita, mas que se constitui, por meio do ritmo que o aluno impõe ao enunciado, das pausas, do tom de voz (alto para enfatizar alguns aspectos em específico), tendo por base a atitude responsiva que deseja obter de seus interlocutores.

A partir da oralização do texto escrito, forma-se um campo de relações sociais no espaço da sala de aula, diferente do habitual, no qual alguns alunos assumem “papéis imaginários” como participantes em uma interação verbal familiar (papel de pai, de filho e de mãe) e passam a regular seu comportamento, em especial, a forma de utilizar a língua, em consonância com esse novo campo e com o papel que assumem nele.

O fato de os participantes da oralização terem a presença imediata de seus interlocutores acaba por influenciar o próprio processo de oralização, já que ao realizá-lo, eles os consideram e organizam a fala de modo a buscar determinada resposta/reação daqueles interlocutores ou, em termos bakhtinianos, uma atitude responsiva. Essa resposta pode ocorrer a partir de riso, de demonstração de interesse, de curiosidade, de concordância ou discordância em diferentes níveis. Evidencia-se, assim, a relação entre o enunciado que está sendo produzido e os possíveis enunciados posteriores.

No que diz respeito ao segundo exercício, referente à realização de uma mesa-redonda, esse se desenvolve a partir de interações verbais face a face. Não há um texto escrito a ser oralizado, o que remete para a necessidade de os alunos

produzirem, diretamente na modalidade oral, seus enunciados na medida em que vão interagindo com os colegas.

Nesse exercício, temos, como enunciado precedente, o enunciado do exercício – com toda a série de pontos a serem levados em consideração no processo de produção oral da mesa-redonda –, com o qual os alunos, de um modo geral, acabam dialogando durante a elaboração de seus enunciados. Também constituem os enunciados precedentes aqueles que são emitidos no próprio desenvolvimento da mesa-redonda por cada um dos colegas envolvidos nessa tarefa, diante dos quais cada aprendiz assume uma posição valorativa, manifestando sua concordância ou discordância – total ou parcial.

A forma como é sugerido que se desenvolva o exercício – numa dinâmica regrada a partir da presença de um mediador, da determinação do tempo para cada debatedor se manifestar e a não sobreposição das falas – favorece o estabelecimento de determinado diálogo, no qual cada um tem um tempo para ouvir o que é dito e para dar sua resposta.

Durante a produção oral dos enunciados no âmbito do gênero mesa-redonda, alguns alunos acabam por assumir o papel de “conhecedores” sobre o assunto em discussão; outros, o papel de “coordenador” da discussão; e outros, o papel de relator, registrando e sintetizando o que está sendo discutido. Desse modo, pode-se dizer que o exercício em análise atende a objetivos distintos a serem alcançados por determinados alunos presentes em um mesmo espaço. As interações entre eles acabam por ser regulamentadas pelo papel que é destinado a cada um.

Diante dessas considerações quanto às interações estabelecidas nos dois exercícios, observamos que há uma preocupação em se utilizar a língua, na modalidade oral, a partir de uma perspectiva interacionista, ou seja, dirige-se um olhar para a língua enquanto inserida em interações verbais – aspecto defendido no âmbito da teoria bakhtiniana. Salientamos que, em exercícios como os do segundo grupo, que envolvem interação face a face, esse aspecto dialógico da língua é mais facilmente percebido.

Considerações finais

Almejamos com a análise aqui apresentada, contrapondo dois exercícios de naturezas distintas, um visando à oralização e outro à produção oral, abrir espaço para reflexão sobre o sujeito aprendiz que pode ser constituído a partir desses exercícios.

Entendemos, como objetivo principal, em ambos os exercícios, o ensino do uso da língua na modalidade oral, seja via leitura oralizada, seja mediante utilização de um gênero oral de pouco ou nenhum conhecimento por parte do aprendiz – mesa-redonda. Ressalta-se uma grande preocupação com o ensino da oralidade em situações não vivenciadas pelos alunos no seu cotidiano e que, certamente, serão importantes em sua vida futura como cidadão participativo, crítico etc. Desse modo, a oralidade não é tratada, nesses exercícios, como uma continuidade, na sala de aula, da experiência oral já vivida pelo aluno anteriormente, mas sim, como um objeto de ensino que o livro didático se incumba de ensinar.

Diante do destaque dado à entonação no exercício de oralização do texto escrito, não podemos dizer que cabe ao aluno uma simples transferência/reprodução do texto escrito para uma modalidade oral. Trata-se, sim, de ensinar e orientar o aluno quanto ao modo como deve ser realizada a oralização de um texto, conscientizando-o de que a forma como ele vai se apropriar da entonação do texto, ao oralizá-lo, terá consequências sobre o modo como o texto será entendido pelo seu interlocutor.

A diferença na forma como o leitor, nesse caso o aluno, vai se apropriar do texto, podendo gerar diferentes interpretações, auxilia-nos a compreender que, conforme menciona Batista (2004), “o autor não tem influência sobre os sentidos que podem emergir de seus textos pelos seus variados futuros leitores” (p. 15).

Se compararmos o modo como era orientada a realização de prática oral de um texto escrito, por volta das décadas de 1970 e 1980, ao modo como é orientado em um LDP atual, como o do *Projeto Radix*, notamos a atribuição de uma maior autonomia ao aluno; pois, nas referidas décadas, a orientação era, geralmente, a de que a professora fizesse a primeira leitura do texto, a qual

deveria ser tomada como modelo pelos alunos. Atualmente, o aluno não tem a indicação de um modelo a ser seguido e, sim, orientações para realizar a leitura atribuindo a entonação expressiva que julgar adequada.

Por meio dessa autonomia atribuída ao aluno, tão relevante para o uso social da língua na modalidade oral em situações públicas formais, é que o sujeito aprendiz consegue manifestar sua singularidade, pois a leitura realizada por ele vai ser diferente da leitura realizada pelo colega. Dessa forma, cada aluno interage com o texto escrito a seu modo, firmando-se como um ser único, singular; em outras palavras, mantendo sua singularidade nas relações que estabelece com diferentes vozes sociais.

Acreditamos que, mediante os exercícios analisados, pode-se constituir um sujeito aprendiz ciente de que as situações de comunicação são diferentes, de que nelas se assumem papéis sociais distintos, devendo reconhecê-los para, assim, manifestar-se de forma autônoma e adequada àquela situação (esfera de comunicação), incluindo o cuidado com o uso de linguagem apropriada.

Pode-se constituir também um sujeito que compreende que a produção do sentido do que deseja expressar está fortemente articulada com os sinais de pontuação, no texto escrito, os quais devem ser respeitados e estar “implícitos” no texto oralizado, transformando-se em expressividade. Pode-se dizer que se trata de desenvolver uma “consciência linguística” no sujeito aprendiz (consciência do uso da linguagem e de suas consequências).

Além disso, da mesma forma, pode-se constituir um sujeito que desenvolva sua consciência sobre os elementos com os quais dialoga ao elaborar seu próprio enunciado, como o enunciado do outro (enunciado antecedente) ou como a reação que se espera do outro sob a forma de enunciado (enunciado posterior).

A partir das características de um sujeito aprendiz desenvolvidas em exercícios dessa natureza, ressaltamos a importância de que propostas como essas envolvendo a oralidade façam parte do processo de formação dos alunos da Educação Básica.

Em síntese, sinalizamos a possibilidade de se formar um sujeito aprendiz ciente de que o enunciado por ele elaborado surge como resposta a algo já dito e de que, quando o elabora, o faz tendo em mente um possível interlocutor e a atitude responsiva almejada. Tanto no exercício de oralização (em que o aluno interage com o texto escrito e com os colegas para quem diz o texto), quanto no de produção oral (em que o aluno interage face a face com os colegas), o sujeito aprendiz é levado a utilizar-se de palavras apresentadas no discurso do outro para compor seu próprio discurso – apropriar-se da palavra do outro como sua.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1974/1997. p. 400- 414 (Coleção Ensino Superior).

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1999.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed.. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-3/2006. p. 261-306.

BATISTA, A. A. G. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2011.*

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos - PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. 152 p. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011>. Acesso em: 21 mar. 2011.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

LEMINSKI, Paulo. *Guerra dentro da gente*. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001. p.16-19.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 30, p. 39-79, 1997.

MILANEZ, W. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português*. Campinas: Sama, 1993.

RODRIGUES, A. D. Tarefas da linguística no Brasil. Estudos Linguísticos. *Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 4-15, 1966. Disponível em: http://biblio.etnolinguistica.org/rodrigues_1966_tarefas. Acesso em: 12 jun. 2011.

ROJO, R. H. R. O perfil do Livro Didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 69-99.

SILVA, P. E. M. da; MORI-DE-ANGELIS, C. C. Livros Didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da língua oral. In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 185-210.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. T. *Projeto Radix: português, 7º ano*. São Paulo: Scipione, 2009. Manual do Professor. (Coleção Projeto Radix).

VERISSIMO, Luis Fernando. Sexa. In: *Comédias para se ler na escola*. São Paulo: Objetiva, 2001. p.53-54.

WINCH, P. G. Iniciais. Leitura, produção textual, oralidade e conhecimentos linguísticos: possíveis avanços entre PCN-EF e PNLD 2011. In: SEMINÁRIO SOBRE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA, 2.; SEMINÁRIO SOBRE IMPACTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES, 2., 2011, Santa Maria. *Anais...*, Universidade Federal de Santa Maria, 2011. CD-ROM.

Recebido em 08 de maio de 2013
e aceito em 04 de junho de 2013.

Title: *The construction of a learner subject, oral production and the Portuguese textbook: issues to reflect upon*

Abstract: *This article aims at analyzing how a learner can be constituted from his oral production departing from the Bakhtinian theory. The corpus of analysis were two speaking exercises from a Portuguese textbook whose oral exercises were positively evaluated by PNL D 2011. The analysis revealed that the exercises favor the construction of a learner who will be able to express himself orally in formal public situations which are different from daily language use and the learner will have autonomy to choose the appropriate intonation to express his point of view when speaking. Oral skills, which are the focus of these exercises, promote interaction and take into account that the construction of a learner subject should happen in an intersubjective and social way always preserving his/her uniqueness by means of the evaluative dialogue that the learner establishes with other enunciations.*

Keywords: *Learner subject. Oral production. Portuguese textbook. Bakhtinian theory.*