



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

JAYANNE OLIVEIRA DOS SANTOS

A MEMÓRIA DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO

Marabá – PA

2023

JAYANNE OLIVEIRA DOS SANTOS

A MEMÓRIA DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PosLet), Área de concentração: Linguagem, Discurso e Sociedade, do Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientação: Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro

Marabá – PA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho

S237m Santos, Jayanne Oliveira dos
A memória da oralidade no livro didático / Jayanne
Oliveira dos Santos. — 2023.
91 f.

Orientador(a): Nilsa Brito Ribeiro.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste
do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Letras (POSLET), Marabá, 2023.

1. Oralidade. 2. Livros didáticos. 3. Escrita. 4. Memória. I.
Ribeiro, Nilsa Brito, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 410

JAYANNE OLIVEIRA DOS SANTOS

A MEMÓRIA DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PosLet), Área de concentração: Linguagem, Discurso e Sociedade, do Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovado em ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro -Unifesspa (Orientadora)

Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares - Unifesspa (Membro interno)

Prof. Dr. Carlos Borges da Silva Júnior - UFNT (Membro externo)

Prof. Dr. Lucivaldo Silva da Costa -Unifesspa (Suplente)

Dedico este trabalho ao meu filho Pedro Bertino Oliveira Lucena, minha motivação diária, à minha família, à minha mãe, meu exemplo e fonte de inspiração, e amigos, que me apoiaram e incentivaram ao longo da minha jornada acadêmica.

Agradecimentos

Agradeço à Deus pela saúde física, mental e espiritual e força para prosseguir na jornada trilhada ao longo de dois anos no programa de Pós-graduação em Letras (PosLet), diante de todas as dificuldades enfrentadas, que não foram poucas. Agradeço também ao meu filho, que mesmo sem entender, me trazia coragem e perseverança para continuar tentando todos os dias. Agradeço à minha mãe, por acreditar em mim, ao meu irmão, Christian Oliveira dos Santos, pela torcida.

Agradeço em especial, a minha orientadora Nilsa Brito Ribeiro, por me aceitar, me orientar em todos os caminhos trilhados ao longo desse percurso acadêmico, sou grata a ela pela humanidade e empatia nos momentos de dor e tristeza nas perdas de entes queridos. Obrigada, professora, pois seus gestos de generosidade me ensinaram claramente que lecionar transcende as paredes da sala de aula.

À Profa. Dra. Eliane Pereira Machado e ao Prof. Dr. Carlos Borges da Silva Júnior, por aceitarem prontamente a compor a banca de Exame de Qualificação e Defesa, e ao Prof. Dr. Lucivaldo Silva da Costa por aceitar a compor a banca de Exame Qualificação e de Defesa, na condição de suplente.

Agradeço à minha amiga de estudos, Janiele França Cunha, que me encorajou a ingressar no mestrado, passei com você, nesse percurso, noites a fio de estudos, debates e parcerias. À colega Thaiany Tolentino Diniz Santos que compartilhou comigo dúvidas, medos, aflições em momentos cruciais durante esta jornada acadêmica.

A todo(a)s, meus profundos e sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar como a escola mobiliza, por meio do livro didático, uma memória discursiva da oralidade (DO) na relação com o discurso da escrita (DE). Para tanto, o caminho teórico da pesquisa parte dos estudos historiográficos da escrita, em que os autores procuram investigar e discutir sobre as razões históricas, políticas e ideológicas que conduziram a escrita a um lugar de prestígio em detrimento da oralidade. Mobilizamos, ainda, fundamentos teóricos da Análise de Discurso de vertente francesa, com o propósito de problematizar como a memória discursiva da oralidade e da escrita se entrecruzam na escola básica, quando esta se propõe a tomar a primeira modalidade oralidade como objeto de ensino. Elegemos como material de análise o Manual do Professor, que acompanha o livro didático “Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano do ensino fundamental, autoria de Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2018). Entendemos que essa prática discursiva não é aleatória ou casual, ela se mantém presente nas práticas pedagógicas da escola básica em decorrência de um pano de fundo histórico de alguns discursos que tomam como base a noção de que o campo da oralidade não deve ser trabalhado na escola com a mesma intensidade e relevância para a formação do educando, como se trabalha com a escrita. Esse discurso, por sua vez, tem relação com uma posição discursiva e política que coloca para as margens as práticas sociais produzidas pela oralidade, assim como os sujeitos desta prática. É a partir dessa compreensão que focalizamos a memória discursiva da oralidade agenciada por atividades apresentadas pelo livro didático acima referido, sob a hipótese de que prevalece nas atividades escolares muito mais um trabalho de oralização da escrita do que uma perspectiva de ensino que toma a oralidade em seu lugar próprio e com as suas especificidades. Defendemos que há na oralidade um espaço de constituição de sujeito e esse espaço não deve simplesmente ser “valorizado”, mas, efetivamente tomado como objeto de problematização. Nesse sentido, a oralidade não deve ser problematizada como o lugar do erro, da falta ou do *déficit*, mas um lugar que tem uma história de constituição e um espaço de materialização.

Palavras-chave: Discurso; Memória; Oralidade;

ABSTRACT

The present work aims to analyze how the school mobilizes, through the textbook, a discursive memory of orality (OD) in relation to the discourse of writing (DE). Therefore, the theoretical path of the research starts from the studies historiography of writing, in which the authors seek to investigate and discuss the historical, political, and ideological reasons that led writing to a place of prestige at the expense of orality. We also mobilized theoretical foundations of the French Discourse Analysis, with the purpose of problematizing how the discursive memory of orality and writing intertwine in elementary school, when this one proposes to take the first orality modality as an object of teaching. It was chosen as analysis material the Teacher's Manual, which accompanies the textbook "Singular and Plural: Reading, production and language studies, 6th grade of primary school, authored by Marisa Balthasar and Shirley Goulart. It is understood that the discursive practice is not random or casual, it remains present in the pedagogical aspects of the primary school as a result of a historical background of some discourses that are based on the notion that the field of orality should not be worked at school with the same intensity and relevance for the formation of the teaching how to work writing.

This discourse, in turn, is related to a discursive and political position that pushes social practices and subjects of orality. It is from this understanding that we focus on memory. Discourse of orality brokered by these activities, under the hypothesis that prevails in school activities much more a work of oralization of writing than a teaching perspective that takes orality in its proper place and with its specificities. It is believed that there is in orality a space for the constitution of the subject and this space should not simply be "valued", but effectively taken as object of problematization. In this sense, orality should not be problematized as the place of mistake, lack or deficit, but a place that has a history, a materialization space.

Keywords: Speech; Memory; orality; writing

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -Sumário da Unidade I do LD.....	62
Figura 2 - Roda de conversa sobre a escrita de Cartas	67
Figura 3 - Roda de conversa sobre textos jornalísticos.....	73
Figura 4 - Sugestão de roteiro da notícia a ser gravada	73
Figura 5 - Avaliação das notícias áudio visuais.....	74
Figura 6 - Roda de Leitura - Lembranças de nossas infâncias	76
Figura 7 - Leitura do texto e apresentação oral.....	80
Figura 8 - Preparando apresentação de leituras	81
Figura 9 - Finalização da apresentação	82
Figura 10 - O gênero Apresentação oral	83
Figura 11 - Planejamento da fala da apresentação oral.....	84
Figura 12 - Avaliação da apresentação oral.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sumário do LD (Manual do Professor)	60
Quadro 2 – Organização do corpus da pesquisa	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD- Análise de Discurso

BNCC- Base Nacional Comum Curricular DE- Discurso da Escrita

DO- Discurso da Oralidade

DP- Discurso Pedagógico

FD- Formação discursiva

HQ- História em quadrinho

LD- Livro Didático

LP- Língua Portuguesa

MP- Metodologia de Pesquisa

MP- Manual do Professor

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

ZPD- Zona Proximal de Desenvolvimento

Sumário

1. INTRODUÇÃO	13
2 A HISTORIOGRAFIA DA ESCRITA COMO OBJETO DE PODER NAS CIDADES COLONIAIS DA AMÉRICA DO SUL	20
2.1 O NASCIMENTO DA ESCRITA COMO TESTEMUNHA.....	20
2.2 A RELAÇÃO DESIGUAL ENTRE ORALIDADE E ESCRITA	23
2.3 A INSTRUMENTALIZAÇÃO E MODERNIZAÇÃO DA ESCRITA: O SILENCIAMENTO DA ORALIDADE.....	36
3. UMA ABORDAGEM DA ORALIDADE COMO PRÁTICA DISCURSIVA	43
3.1 O ESTATUTO DA ORALIDADE E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA NO LD.....	48
4 - O PESCOURSO METODOLÓGICO E A PROXIMAÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA	58
4.1 A ORGANIZAÇÃO DO LD	59
4.2 ORGANIZAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA	63
5 QUAL O LUGAR DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO?.....	66
5.1 EIXO DE ANÁLISE 1: CARTAS PESSOAIS: ONDE ENTRA A ORALIDADE?	67
5.2 EIXO DE ANÁLISE 2: INFORMAÇÃO E OPINIÃO: O CAMPO JORNALÍSTICO	72
5.3 EIXO DE ANÁLISE 3: HISTÓRIAS REVIVIDAS.....	76
5.4 EIXO DE ANÁLISE 4: DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: A ORALIZAÇÃO DA ESCRITA	79
6. CONCLUSÕES	88
7. REFERÊNCIAS.....	92

1. INTRODUÇÃO

Há silêncios nas palavras, há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as palavras transmitem silêncio (ORLANDI, 2007). É pela busca investigativa das “vozes” silenciadas no domínio de uma discursividade da oralidade que a presente pesquisa se inscreve no campo da Análise de Discurso para tratar da historicidade da linguagem oral na sua relação com a linguagem escrita e com a história que inscreve essas duas práticas em discursividades diferentes. Para além de questões relacionadas às formas linguísticas das modalidades oral e escrita, procuramos trazer para nossa investigação questões históricas, ideológicas e sociais que mobilizam e constroem os discursos produzidos na sociedade sobre o que é discursivizado como prática oral e do que é discursivizado como prática escrita, a partir de valores sociais distintos.

O caminho analítico percorrido nesta pesquisa teve início com a minha aprovação, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNIFESSPA, linha de pesquisa “Linguagem, discurso e sociedade”, em fevereiro de 2021, tendo como orientadora a Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro. O objeto de pesquisa inicial era a relação entre o texto escrito e o texto oral, mas durante minha participação no grupo de pesquisa “Práticas discursivas, saber, poder e resistência cultural”, meu objeto foi redimensionado e passou a integrar-se à perspectiva discursiva, de modo que a relação entre o oral e o escrito não mais se inscrevem numa relação puramente linguística, mas, sobretudo, discursiva. Assim, o nosso objeto de estudo é a memória da oralidade agenciada pelo Manual do Professor (MP), que acompanha o livro didático (LD) “Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano do ensino fundamental, das autoras Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2018). A decisão de estudar esse objeto se alia ao nosso entendimento de que, apesar dos avanços tecnológicos que colocam a escrita cada vez mais como o centro da produção de linguagens, ainda há na sociedade, sujeitos e práticas languageiras que se materializam pela oralidade, e articular essas práticas por meio do trabalho da escola é um gesto de tentar compreender as práticas discursivas dos sujeitos da oralidade, justamente por defendermos que o oral é também um espaço de interpretação do mundo que deve estar presente nas propostas curriculares da escola.

O *corpus* da pesquisa se constitui de atividades que o Manual do Professor traz anunciando serem tais atividades foco do trabalho com a oralidade. Recortamos desse manual 12 atividades voltadas, de acordo com as autoras do LD, para o trabalho com o oral. Esse objeto foi se reconfigurando a partir dos aportes teóricos da Análise de Discurso, que toma o linguístico na relação com o ideológico enquanto uma prática discursiva marcada pelo movimento da história e por posições que o sujeito ocupa. Assim, o Manual do Professor é destinado exclusivamente ao professor, cujas atividades já se encontram no LD destinado ao aluno, considerado pelas autoras do LD como um material de apoio, trazendo sugestões e orientações ao professor/a.

É porque acreditamos em você, professor, na sua capacidade de discernir quais são as necessidades da sua turma, quais são os objetivos a serem alcançados e em que ritmo, que lhe apresentamos esta coleção. Esperamos estar com você, lado a lado, apoiando-o nessa caminhada. (BALTHASAR e GOULART, 2018, p. III).

Em se tratando do critério que nos levou à seleção do livro do 6º ano para constituir-se corpus de análise, foi o fato de esse volume conter uma atenção mais ampla -, em relação aos outros volumes-, a atividades anunciadas (ou pressupostas) como atividades pertencentes ao eixo da oralidade, destinando ao professor várias sugestões para se trabalhar com essa modalidade da língua.

Neste trabalho damos relevo, ainda que de forma breve, aos processos de constituição da escrita, com base nos estudos de Fischer (2006). A seguir, procuramos problematizar a relação histórica e desigual entre oralidade e escrita, considerando os processos escriturários a que as cidades modernas foram submetidas em oposição às práticas de oralidade sempre colocadas à margem. Para aprofundar as reflexões sobre a histórica relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, revisitamos, neste trabalho, outras reflexões teóricas que, na nossa percepção, podem ser consideradas como o pano de fundo dos estudos historiográficos da escrita, justamente por remeterem a uma história de colonização que está na base dos processos que levaram a escrita a ocupar um lugar hegemônico nas relações de poder social, político, econômico e institucional, ao longo da história. Nesse sentido, com o intuito de melhor entender as posições dos discursos da oralidade (DO) e os discursos da escrita (DE), mobilizamos os estudos de Angel Rama (2015), de Michel de Certeau (2014), entre outros autores, por entendermos que eles são fundamentais para compreendermos o movimento da história que está na base

da relação dicotômica entre oralidade e escrita, na medida em que, numa perspectiva histórica, tais estudos problematizam o papel da escrita e da oralidade ao longo da história, procurando situá-la no contexto das colonizações, embora compreendam os autores que a histórica relação entre oralidade e escrita é muito anterior a esse momento histórico da colonização do século XVI, conforme anunciamos a partir dos estudos de Fischer (2006).

No domínio da reflexão historiográfica do processo escriturário, Rama e De Certeau nos fazem perceber como as duas modalidades da língua foram e são vistas pela ótica valorativa, uma vez que, segundo Rama (2015), dominar a organização textual escrita não é tarefa exercida por todos, ou seja, o domínio da escrita sempre esteve cercado pelo “anel do poder”. Ao contrário da oralidade, que é ato comum para todos os falantes de uma língua, de forma que, por não exigir as mesmas organizações do escrito, o oral entrou para a ordem do discurso numa relação de comparação de desprestígio com a escrita.

Desse modo, falar da linguagem oral como prática discursiva implica, sobretudo, entender as condições de produção que configuram os sujeitos envolvidos nesta prática e os discursos que tais sujeitos produzem. Com base nestes pressupostos, o objeto de análise da pesquisa articula-se com o trabalho realizado pela escola, à medida que toma como materialidade de análise um dos dispositivos pedagógicos que é o Manual do Professor, situando nosso foco nos processos metodológicos em que a oralidade é abordada pelo LD.

Focalizamos também como essa abordagem remete a concepções de oralidade e como atualizam a tensa relação entre oralidade e escrita. Vale destacar que essa relação é geralmente marcada por uma posição hegemônica da escrita, em detrimento da oralidade.

A priorização de um trabalho com a escrita pela escola, talvez não seja o maior problema, uma vez que esta instituição sempre teve o papel fundamental de possibilitar aos sujeitos a inserção na tecnologia da escrita; entendemos que o maior problema resida na tarefa que a escola toma para si de sistematizar práticas pedagógicas voltadas para a oralidade, sem, contudo, atentar-se para os contextos reais de produção da oralidade, silenciando, assim a vida cotidiana de comunidades (tradicionais, quilombolas, ribeirinhos etc.) em que a oralidade ainda tem uma tradição

em algumas práticas. Os textos orais produzidos nesses espaços da vida não adentram a escola como possibilidade curricular.

Assim, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa “analisar como a escola mobiliza, por meio do livro didático, uma memória discursiva da oralidade (DO) na relação com o discurso da escrita (DE).

Para atingirmos o objetivo geral, definimos como objetivos específicos 1) identificar no manual do professor de língua portuguesa “Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem”, 6º ano do ensino fundamental, autoria de Marisa Blathasar e Shirley Goulart, edição de 2018, da escola básica as atividades de ensino relacionadas à oralidade; 2) Recortar nessas atividades enunciados que explicitem, tanto a proposta pedagógica de trabalho com a oralidade, quanto a concepção de oralidade que está na base dessas propostas. 3) Identificar relações ente o discurso da oralidade e o discurso da escrita e como essa relação atualiza práticas discursivas que remetem à memória discursiva hegemônica à qual historicamente esteve filiado o discurso da escrita.

Para o alcance de tais objetivos, estabelecemos a seguinte pergunta de pesquisa: Quando o Manual do Professor em análise propõe a este profissional um trabalho com a oralidade, que práticas discursivas geram os textos mobilizados pelo LD? É essa questão que pretendemos colocar em evidência nas nossas análises.

São comuns estudos que tomam a oralidade numa relação direta com a escrita, sobretudo no campo da alfabetização, da Linguística de Texto, dos estudos de gêneros textuais etc. Nesse âmbito de pesquisa, o foco é quase sempre nas “marcas” da oralidade em textos escritos, para, posteriormente, propor atividades de intervenção, identificando e delimitando as diferenças existentes entre ambas as modalidades a partir de aspectos linguísticos.

A nossa abordagem, no entanto, embora tome o linguístico como o espaço de produção da língua, nosso interesse ultrapassa o puramente linguístico, justamente porque interessa-nos compreender como as práticas escolares, desenvolvidas por meio do LD colocam em circulação um DO na relação com o DE e como essa relação demarca posições hegemônicas de uma modalidade em relação à outra.

Conforme pontua Payer (2005, p.47), considerar a oralidade com um estatuto forte, enquanto prática histórica de linguagem, permite-nos trazer à tona a complexidade que envolve a relação entre a oralidade e a memória discursiva dessa

prática social. Essa complexidade decorre do tratamento dado à oralidade no campo do discurso, isto é, entendendo-a como elementos da prática histórica de linguagem. Diante disso, a análise do discurso toma como referência as raízes históricas que justificam posições ocupadas na sociedade pelas duas modalidades.

Segundo Mالدیدر (2014, p. 72), a análise do discurso empreende “o esforço para escapar da dupla redução da linguagem à língua, como objeto ideologicamente neutro, e ao código, com função puramente informativa” na tentativa de reintroduzir o sujeito e a situação de comunicação nos estudos da linguagem. Por isso afirma que a análise de discurso procura ir além dos limites que foram impostos a uma linguística circunscrita ao sistema.

Para a análise do discurso o ponto focal de análise não é somente o texto pelo texto, mas o sujeito interpelado pelo contexto enunciativo e histórico em que se produziu o texto, assim como interessa à AD identificar pela análise a formação discursiva que subsidiou os usos linguísticos do texto, seja ele oral e/ou escrito.

Assim, a cada contexto de produção o sujeito ocupa uma posição discursiva orientada por forças históricas e ideológicas, e que esta posição é diferente a cada forma de interpelação, de modo que a posição-sujeito do oral não poderá ser a mesma posição-sujeito do escrito. O sujeito inscrito no discurso da oralidade sofre injunções distintas do sujeito inscrito em uma posição discursiva da escrita. Essas injunções ultrapassam o sistema da língua, confrontando-se, portanto, com o problema extralinguístico (Mالدیدر, 2014).

A escola enquanto espaço de manutenção do “poder” advinda de um lugar destinado a manter e instaurar a ordem social sempre teve uma missão fundamental na mobilização de sua própria memória na relação com o que ensina. Nela, a escrita era e é ensinada sob o imaginário de que à medida que o aluno domina o código da escrita, passará a ocupar lugares e espaços que somente aqueles que dominam as “letras” o escrito poderá adentrar.

No tocante a isto, a oralidade, segundo De Certeau (1986, p.221) sempre foi considerado algo natural, próprio da sociedade selvagem, primitiva ou tradicional. Dessa forma, a missão civilizatória consistiu em desconsiderar a fala e valorizar a escrita, de maneira que “escrevo, logo, existo”.

Tomamos, portanto, a noção de sujeito, conforme procede a AD, não como o indivíduo empírico no mundo, mas como uma posição que este ocupa ao interpretar

o mundo ou objetos no mundo. Ninguém fala fora de posições discursivas, ideológicas. Sendo assim, há posições específicas do DO e posições que remetem ao DE. Discutir conceitos de discurso, memória, sujeito e posição-sujeito, aliados a questões que envolvem a história e a ideologia estão na base do discurso da oralidade presente no ensino de língua portuguesa. Nesse discurso o oral aparece como lugar da ausência, do erro, da falta.

Desse modo, a metodologia de nosso estudo, também situada nos estudos discursivos, volta-se para a memória da oralidade que o LD atualiza ao propor determinadas atividades discursivizadas como atividades orais.

As análises se voltam para os sentidos que o livro didático recorta como memória da oralidade, seja recorrendo ao texto escrito para oralizá-lo como se fosse efetivamente oralidade, seja recorrendo a traços da escrita como construir objeto de ensino da suposta oralidade, ou mesmo apagando práticas discursivas do oral.

Por entender que todo discurso é atravessado por outros discursos, é possível que o LD recorte uma memória da oralidade já colocada em circulação por discursos da política pública educacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) BNCC (Base Nacional Comum Curricular de 2017), considerando que essas diretrizes orientaram/orientam o trabalho com o eixo oralidade, a partir de um conjunto de atividades consideradas atividades orais. Para abordarmos essas questões, o trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo traz uma abordagem teórica de Rama (2015), problematizando as condições históricas que colocaram a escrita em um patamar de hegemonia em relação à tradição oral. O autor discute, a partir dos estudos historiográficos da escrita, como a história da colonização do século XVI está na base dos processos que levaram a escrita a ocupar um lugar hegemônico nas relações de poder social, político, econômico e institucional, ao longo da história.

No segundo capítulo, revisitamos, sobretudo, os estudos de De Certeau (2014) e articulamos seus pressupostos acerca da oralidade com a perspectiva discursiva, à esteira dos estudos de Payer (1992; 1996; 2005). Nessa articulação de campos do saber, a autora problematiza que tanto a modalidade oral como a modalidade escrita sofrem as determinações da história, de modo que as práticas discursivas das duas modalidades circulam produzindo sentidos sobre as culturas de tradição oral assim como a cultura escrita.

Desse modo, falar da linguagem oral como prática discursiva implica, sobretudo, entender as condições de produção que configuram os sujeitos envolvidos nesta prática e sua natureza discursiva.

No terceiro capítulo, tratamos do trabalho metodológico da pesquisa, apresentando a organização do Manual do Professor voltado para o LD do 6º ano do ensino fundamental, focalizando as atividades consideradas do domínio da oralidade. No quarto e último capítulo, recortamos do Manual do Professor 12 atividades sugeridas ao professor como proposta de trabalho voltada ao eixo da oralidade. Essas atividades orais se caracterizam como leitura de textos escritos, anotações para serem seguidas durante apresentação de um tema, comentários orais voltados à interpretação de textos lidos etc. É nesse sentido que a pergunta de pesquisa acima apresentada nos ajuda a analisar como o DO em sala de aula tem na escrita o modelo ideal para o trabalho realizado com o oral.

2 A HISTORIOGRAFIA DA ESCRITA COMO OBJETO DE PODER NAS CIDADES COLONIAIS DA AMÉRICA DO SUL

2.1 O NASCIMENTO DA ESCRITA COMO TESTEMUNHA

Neste tópico, nosso interesse é revisitar uma abordagem histórica da escrita na história, desde as sociedades antigas, com a finalidade de situar esse fenômeno em condições históricas específicas da humanidade. Para isso, recorreremos aos estudos de Fischer (2006), apontando, particularmente, como o fenômeno da escrita tem uma história que remete às sociedades antigas. Assim, para Fischer (2009, p.13), a escrita como é conhecida agora, passou por definições que inclui todos seus sentidos no passado, presente e futuro.

Para o autor, uma abordagem da história da escrita exige, primeiramente, que se compreenda que até chegar ao que ele nomeia de “escrita completa” as sociedades antigas, em seus primórdios, dominaram métodos de registros cujos códigos só eram conhecidos por grupos seletos com finalidades práticas bem específicas.

Nas palavras de Fischer (p. 14), “Na maioria das vezes, a “literatura” antiga expressava somente o que podia ser decorado. Leitura e escrita não existiam como domínios autônomos de atividades. Eram complementos ao discurso oral”. Ou seja, a escrita atuava como auxílio da memória, cumprindo, portanto, um papel muito específico.

Mas, além disso, é importante considerar a observação do autor sobre a variedade de signos mobilizados pelas sociedades antigas quando nos propomos a falar em leitura e escrita em funcionamento nesse momento histórico. Nesse sentido, destaca Fischer: A decodificação da menemônica (auxílio à memória) e de imagens (figuras pictóricas) também pode ser considerada “leitura”, ainda que no sentido primitivo.

O homem de Neandertal e os primeiros *Homo sapiens* liam entalhes (esculturas) em ossos sinalizando algo que lhe fosse significativo - pontuação de um jogo, marcações de dias ou de ciclos lunares. A arte rupestre também era lida como histórias visuais dotadas de informações com significado. Tribos primitivas liam extensas mensagens imagéticas em cascas de árvores ou em couro, ricas em detalhes.

Em diversas sociedades antigas, varetas eram lidas para contagem de quantidade. A sinalização permitia que mensagens simbólicas fossem lidas a distância: bandeiras, fumaça, fogo, reflexos em metais polidos e outros dispositivos. Os incas liam os nós de quipos codificados por cores para monitorar transações comerciais complexas. Os polinésios antigos liam registros em cordas e entalhes para embalar suas gerações (FISCHER, 2006, p. 14).

Essa longa descrição nos ajuda a compreender como todas essas leituras propiciadas por diferentes linguagens (imagens, entalhes, marcações etc.) eram feitas a partir de códigos específicos e bastante complexos, traduzindo formas de vida, exigências práticas e imaginação, enfim, tais códigos envolviam uma complexa construção simbólica da realidade.

Para Fischer, a escrita mais ampla ou, como ele denomina, a “escrita completa”, é caracterizada por símbolos, caracteres ou sinais padronizados, cuja finalidade “é reproduzir graficamente a fala e o pensamento humanos, entre outras coisas, no todo ou em parte” (FISCHER, 2006, p. 14), devendo satisfazer a três critérios: servir à comunicação; ser estruturada por sinais gráficos que ocupam um suporte durável ou eletrônico; fazer uso de sinais que resultem de uma convenção ou se sinais eletrônicos capazes de efetivar a comunicação.

Como destaca o autor, para as sociedades chegarem a essa forma de escrita não foi um processo rápido. Durante milhares de anos os grupos sociais passaram comunicando-se por meio de outros códigos, como imagens, formatos geométricos em argila etc. servindo a complexas relações de comercialização, de contabilidades, de identificação e classificação de produtos etc.

Como destaca Fischer, a leitura manteve-se por muito tempo como ferramenta primitiva na Mesopotâmia. Somente por volta de 2.500 a.C. “[...] quase todos os elementos gráficos no método de escrita dos sumérios haviam se tornado unidades sonoras” (FISCHER, 2006, p. 16). A partir de então os sinais em forma de cunha passam a substituir os primeiros pictogramas, de modo que nesse período da história a escrita cuneiforme já é capaz, segundo Fischer, de representar qualquer ideia produzida no idioma sumério.

Assim, os sumérios foram o povo que introduziu o sistema fonográfico na pictografia, momento na história que, segundo Fischer (2006), a “escrita incompleta” adquiriu status de “escrita completa”, ou seja, é o momento em que os três critérios

acima mencionados entram em funcionamento, atendendo à exigência de uma escrita completa, em que sinais gráficos são relacionados a um som, rompendo a relação direta com uma realidade externa, como esteve na antiguidade.

O sumério era na maior parte moriossilábico (uma sílaba para cada raiz) com grande número de homófonos (como “paço” e “passo”). O foneticismo sistêmico sumério continuou, a princípio, meramente como ferramenta menor para especificar partes isoladas de informação, tais como transcrever palavras estrangeiras ou sons fonéticos difíceis de identificar que tivessem vários significados possíveis. Do início do quarto milênio ao início do terceiro, a maior parte da escrita mesopotâmica permaneceu essencialmente pictográfica, com foneticismo limitado. Fischer (2009, p. 32).

A logografia (sinais de palavras completas que designam o som do nome do objeto) e a fonografia (escrita exclusivamente fonética) só se desenvolveram totalmente na Mesopotâmia por volta de 2400 a.C. De acordo com Fischer, há um consenso entre a maioria dos estudiosos de que a escrita foi originada independentemente em muitas regiões do mundo. No entanto, postula o autor que a escrita não possui uma relação automática e direta com a sofisticação social de um dado grupo.

A escrita precisa ser elaborada e isso requer um processo determinado pelas demandas ou necessidades sociais. Fischer (2006, p.27) pontua que:

Os egípcios depois de terem emprestado dos sumérios os conceitos de logografia, fonografia e linearidade com sequência de sinais, desenvolveram e exploraram a leitura e a escrita com muito mais rapidez. Uma das mais importantes inovações genuinamente egípcias (houve diversas) foi a acrofonia – uso de sinais para representar apenas a consoante inicial de uma palavra: o sinal . Toda escrita em hieróglifos egípcios apresentava os “esqueletos” da palavra, aos quais o leitor precisava acrescentar apenas as vogais apropriadas, óbvias aos falantes nativos pelo contexto.

Essa escrita foi uma ferramenta prática para registrar documentos do cotidiano como cartas, contas, listas de decisões de julgamentos. Os letrados (quem tinham a capacidade de leitura e escrita) ocupavam os altos e todos os cargos administrativos, eles eram responsáveis por oferecer acesso cotidiano à leitura aos 99% dos iletrados, ou seja, os homens considerados letrados tinham que repassar as informações aqueles que não sabiam ler. Como menciona, Fischer (2006), os leitores da sociedade, a elite, deteve o poder social.

A pergunta fundamental e a resposta a sua própria pergunta formuladas por Fischer é: “Mas, afinal quem lia? Os escribas, sobretudo”. (FISCHER, 2006, p. 19).

A pergunta e a resposta formuladas pelo autor são fundamentais para a reflexão que faremos nos tópicos a seguir, justamente pelo nosso interesse em problematizar como a escrita, na história, à média que supera a condição de mero complemento da oralidade, vai adquirindo um outro sentido histórico na relação com formas de poder.

Nesse sentido, ao desdobrar a resposta, o autor discute como já no terceiro milênio a. C. a capacidade de ler e de escrever tinha se tornado uma das qualidades destacadas da aristocracia, provavelmente tendo a escrita, já nessa época, segundo o autor, constituindo-se como um índice distinto de posição social.

Vale lembrar, nesse sentido, que no mundo egípcio, o escriba, a quem era confiado o mundo impenetrável da escrita, possuía distinto valor pela capacidade de ler e escrever, ainda que até esse período a escrita ainda não tivesse alcançado existência própria, um vez que, como destaca Fischer (2006), esse fenômeno só tenha surgido no século IV a. C. No entanto, argumenta Fischer que a profissão do escriba abria-lhe inúmeras possibilidades profissionais, justamente pela capacidade de ler e de escrever, de ter frequentado a escola de formação de escriba. fg

Em sua reflexão sobre o potencial que a leitura teve três mil anos após a elaboração da escrita na Mesopotâmia, Fischer destaca:

A palavra escrita, com sua dádiva, trouxe também sua tirania. Por consequência de uma metamorfose voluntária, os letrados perderam a memória, a cultura e a liberdade orais. Uma autoridade disfarçada, a palavra escrita impôs-se a todos os letrados: uma tirania criada pelo homem, qual escravizava seus devotados súditos. Hoje, porque perdemos completamente o nosso patrimônio oral, não temos muita noção da onipresente imposição da tirania na medida em que vivemos, cremos, pensamos e veneramos por meio da palavra escrita, tornando-nos incapazes de enxergar outras possibilidades. (FISCHER, 2006, p. 40).

É com essa importante percepção do autor que passaremos ao próximo tópico, em que, situando a escrita na modernidade, pretendemos revisitar autores que trazem essa reflexão no domínio da tensa relação, hoje, entre oralidade e escrita, na média em que essa, tal como discute Fischer (2006), impõe uma tirania, silenciando outras práticas sociais em que ainda resistem vestígios do oral.

2.2 A RELAÇÃO DESIGUAL ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

As vozes perdidas, frágeis, “a palavra viva” que ecoa, na contemporaneidade, em nossas sociedades “escriturísticas” por meio da triunfal conquista da economia desenvolvida pela modernidade ganhou o nome de escritura. Essas vozes denominadas de “oralidade” não são mais ouvidas a não ser nos sistemas da escrita onde elas reaparecem, bailando e passando no campo do outro (a escrita) (DE CERTEAU, 2014). As vozes perdidas e frágeis de que trata De Certeau são as manifestações orais que, ao contracenarem com a palavra escrita, são por esta silenciadas nos processos de colonização.

A abordagem do autor problematiza como, na modernidade, a oralidade foi captada pela escrita, não havendo mais espaços para as narrativas tradicionais produzidas pela oralidade, justamente porque passou a triunfar o movimento barulhento da cultura escrita.

É com o intuito de problematizar essa relação histórica e desigual entre oralidade e escrita que pretendemos, neste primeiro capítulo, revisitar algumas discussões que, na nossa percepção, podem ser consideradas como o pano de fundo dos estudos historiográficos da escrita, justamente por remeterem a uma história de colonização que está na base dos processos que levaram essa modalidade da língua a ocupar um lugar hegemônico nas relações de poder social, político, econômico e institucional, ao longo da história.

É nesse domínio de poder que a escrita, na relação com a oralidade, requer daqueles que a dominam o desenvolvimento de habilidades que os legitimem como integrantes da hegemonia da escrita, ou seja, das esferas de poder da “Sociedade da Letras” (RAMA, 2015).

Para Rama (2015), desde a remodelação da capital do império asteca - Tenochtitlan-, na primeira metade do século XVI, até a inauguração da cidade de Brasília, capital do Brasil, criada em 1960 (considerado pelo autor o mais fabuloso sonho de urbes de que foram capazes os americanos), a cidade latino-americana se tornou

[...] um parto de inteligência, pois ficou inscrita em um ciclo da cultura universal em que a cidade passava a ser um sonho de uma ordem e encontrou, nas terras do novo continente, o único lugar propício para encarnar (RAMA, 2015, p. 23).

O imaginário colonial se afasta de uma cidade orgânica para dar lugar ao imaginário de uma cidade baseada na racionalidade, uma cidade pensada a partir de

uma nova distribuição do espaço urbano e de uma nova forma de vida, em obediência às exigências colonizadoras, militares, comerciais etc. (RAMA, 2015). Além do viés racional, o “místico” também sempre esteve presente nesse contexto, à medida que a prática escriturísticas assumem valor mágico nos último quatro séculos, reorganizando aos poucos todos os domínios por onde se estendia a ambição ocidental (DE CERTEAU, 2014).

Como discute Rama (2015), foi sob o princípio da tábula rasa que a América se tornou a primeira realização material do sonho europeu colonizador e, nesse sonho, a organização das cidades foi baseada em um modelo não calcado nas experiências concretas que o colonizador já tinha com as cidades europeias em que moravam. Lembra o autor que o planejamento das cidades letradas nas colônias se deu a partir de um modelo ideal de cidades, portanto, resultado de um sonho ocidental, de uma projeção de cidades colonizadas.

Com base nessa idealização, a fundação das cidades coloniais e o seu traçado urbano estavam implicados numa outra linguagem por meio da qual a cultura era submetida a partir de uma racionalidade, uma planificação dos traçados urbanos, sempre orientados por uma ordem e uma hierarquia social (RAMA, 2015).

É nesse domínio de planificação ordenada das cidades que a escrita é chamada a atuar como objeto fundamental do sonho colonizador. Pensar a cidade exigia instrumentos simbólicos que passavam a adquirir sua pronta autonomia para servir às funções que lhe reclamava o “poder absoluto” (RAMA, 2015).

Em outras palavras, no momento de formação das sociedades latino-americanas, durante a Colônia, o poder se cercou do escrito como principal objeto de legitimação da estrutura socioeconômica, cultural, política e eclesiástica. A partir de então a escrita, tomada como domínio de poder, passou a integrar a base da organização institucional das cidades das letras (cidades latino-americanas) durante o processo colonizador.

Nesse sentido, é válido explorar os caminhos que perpassa a historiografia da escrita *versus* a oralidade, com o intuito de melhor entender as posições que ambas ocupam diante da sociedade atual. Para isso, os estudos de Rama (2015) e de De Certeau (2014) são fundamentais, na medida em que, numa perspectiva histórica, os autores problematizam o papel da escrita desde os primórdios, vista pela ótica valorativa, pois dominar a organização textual escrita não é tarefa exercida por todos,

lembra Rama (2015), uma vez que o domínio da escrita sempre esteve cercado pelo poder. Ao contrário da oralidade que é dominada por todo falante de uma língua, de forma espontânea ou não.

É nessa perspectiva de estabelecer a relação entre escrita e poder que Rama (2015) fala sobre a ordem dos signos (signo linguístico/ cultura da escrita) como um dos principais mecanismos de organização das cidades das colônias, por meio de leis, classificações e distribuições hierárquicas, mostrando como o valor dado à escrita passa por uma relação simbólica e hierárquica com as práticas institucionais do Estado (governo institucionalizado), em que a escrita cumpre o papel de estruturar os poderes formalizados através do texto escrito.

É por meio de objetos por onde passa a escrita que, segundo o autor, seria possível dominar aqueles que não detinham o conhecimento sistematizado. A estruturação do poder, nesse caso, apresenta estreita relação com o urbano, ou seja, a manutenção da ordem social, hierárquica e ideológica começa com as sociedades escriturárias, enquanto um espaço planejado, hierarquizado e cercado de interdições àqueles que não dominam um conjunto de saberes próprios da sociedade letrada.

A sustentação do poder e a “ordem” estão ligadas intrinsecamente, conforme destaca Rama (2015), considerando que a ordem é desenvolvida através de três poderes estruturais: Igreja, o Exército, a Administração. Por isso, a classe intelectual contou em meados do século XVIII com importantes setores eclesiásticos entre suas fileiras, à medida que as atividades intelectuais correlatas à escrita e à leitura eram exclusividade da classe sacerdotal, como por exemplo, a leitura da Bíblia.

Tais incumbências relacionam-se ao fato de a Igreja pertencer à instauração e manutenção do poder e da ordem no processo de formação institucional dos espaços urbanos, de forma tal, que a classe sacerdotal se ocupava de uma função muito importante na missão civilizatória desse período, pois era confiado aos intelectuais religiosos a instrução dos jovens através da leitura e da escrita.

É próprio do Poder necessitar de um extraordinário esforço de ideologização para legitimar; quando as máscaras religiosas se despedaçam, opulentas ideologias substitutivas são constituídas. A fonte máxima das ideologias procede do esforço de legitimação do Poder. (RAMA, 2015, p. 33).

Os ensinamentos advindos dos espaços religiosos tinham como intuito, segundo Rama (2015, p.54), “orientar para os estudos de filosofia e teologia a

juventude mais abastada, conduzindo-a do ócio ao “exército das letras” para que as escolas estivessem mais povoadas que as praças”. Esse movimento torna-se uma “façanha educativa”, como pontua o autor uruguaio.

A partir do declínio do milenarismo, dos evangelismos e, principalmente, dos franciscanos, que paralelamente às estruturas administrativas e eclesiásticas das colônias formam uma poderosa articulação com o rodeia o Poder. Os signos, no tocante à cultura da escrita, os quais constituem a “cidade letrada” compunha, segundo Rama (2015), o anel do Poder executor da ordem composto por: religiosos, administradores, educadores, profissionais, escritores e múltiplos servidores intelectuais.

Este grupo, no último terço do século XVI, precisava buscar caminhos para que a palavra escrita, produção inerente ao campo literário, tivesse público potencial, ou seja, leitores, consumidores potenciais. Nesse contexto, a escrita possui lugar de destaque, entendendo que, dominá-la, de forma mecânica ou crítica, era fundamental para o crescimento de leitores e/ou consumidores.

Desse modo, como pontua De Certeau (2014, p.206), “nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora”, é sua “prática iniciativa fundamental”.

No contexto religioso, a “palavra escrita”, seja ato de escrever ou ler, era permitida a poucos, assumindo a seguinte conotação: a leitura da Bíblia no século XVIII era exclusividade da classe eclesiástica ficando assim proibida aos fieis a leitura do livro sagrado. Esses aspectos contribuíram para que as atenções do Estado estivessem voltadas para o ensino superior ao invés da educação primária. Desse modo, como ratifica Rama (2015, p.54), “não somente a escritura, mas também a leitura ficou reservada ao grupo letrado”. Tal fato fomentou o privilégio da escrita, por isso ela acabou sendo sacralizada.

Essa exclusividade possibilitou o desenvolvimento das primeiras letras e a leitura familiar da Bíblia nas colônias inglesas. Nesse sentido, de acordo com Rama (2015), as estruturas governamentais das cidades vão sendo estruturadas nas colônias do século XVI alicerçadas em relações ideológicas sob a cultura da escrita e suas respectivas relações na construção do “anel do Poder”. O Poder, nessa perspectiva, está intrinsecamente vinculado à cultura escrita, ou seja, o Poder se institui a partir das leis, dos códigos e editais materializados na modalidade escrita.

Desse modo foi possível instaurar o domínio dos grupos letrados sobre os grupos não letrados na construção política, social, econômica e ideológica das cidades latino-americanas.

O novo continente (a América) constituído pelas cidades latino-americanas passou por um processo colonizador por volta dos séculos XVI ao XX em busca do “sonho de uma ordem” como pontua o autor em estudo. Nesse processo, os colonizadores almejavam instituir “cidades” baseadas nos modelos ideais concebidas pela inteligência. Assim, surgem as “cidades das letras” (RAMA, 2015, p.53) como espaços que emergiram a partir de uma elite intelectual que tinha como objetivo a “ordem” para que fosse possível moldar os espaços, os homens e mulheres que neles vivam, cuja organização tinha como padrão os “moldes ideais de cidade”.

O ponto crucial da organização das cidades é a ordem física subordinada ao mundo letrado, ou seja, a escrita passa a atuar como um campo de força sobre a sociedade. O grupo executor das ordens eram responsáveis pela burocracia oficial, desempenhando funções sociais, ocupando os cargos públicos e institucionalizando-se como uma espécie de “poder autônomo dentro das instituições do poder a que pertenciam” (RAMA, (2015, p.66).

Desse modo, não seria possível pensar sobre a instauração de poder e a manutenção da ordem sem considerar a escrita como a base da vida social. O primeiro não surgia a partir da segunda, mas procurava se impor, enquadrando-a ao molde fora de suas medidas. Diante disso,

[...] houve um desencontro secular entre minuciosidade prescritiva de leis e códigos e a confusão anárquica da sociedade sobre a qual legislavam. Isso não diminuiu em nada a força coercitiva, dando instruções para que a elas se submetesse vidas e fazenda. (RAMA, 2015, p.66).

Mesmo diante de tais descompassos, a força coercitiva da escrita permanece inabalável. Paralelamente a estas considerações, segundo De Certeau (2014, p. 204), “nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora”. O grupo letrado, o único que possuía um conhecimento letrado, numa sociedade formada de uma população analfabeta, acabava sendo, por determinação dos grupos dominantes, sacralizado pela cultura colonizadora europeia.

Desse modo, a instituição do poder acontece sob a ordem e a força de uma minoria escriturária. Para isso, houve uma série de operações que sustentaram o

domínio da sociedade das letras, tais como regulamentos, leis, escritura, proclamações etc., de maneira que estes instrumentos passaram a funcionar como indicadores de distanciamento entre a palavra escrita e a palavra falada.

Diante desses procedimentos, uma nova realidade se instaura nas sociedades colonizadas, levando a escrita ao lugar de prestígio de que ela dispõe até os dias de hoje. Nesse sentido, Rama (2015) pontua que:

O corpus da lei, editais e códigos, ainda mais acentuado após a Independência, concedeu um lugar de destaque ao conjunto de advogados, escrivães, escreventes e burocratas da administração. Por suas mãos passaram os documentos que instauravam o poder, [...]. Tanto na Colônia como na República adquiriram uma obscura predominância os escrivães, fazedores de contratos e testamentos, aqueles que dispunham da autoridade transmissora da legitimidade da propriedade, quando não criava do nada: as disputas em torno dos títulos de prioridade foram intermináveis, concedendo outro lugar proeminente aos advogados. (RAMA, 2015, p. 66).

Como se pode depreender, para garantir o sistema absoluto monárquico da missão civilizatória, de acordo com Rama (2015), era necessário um grupo social especializado, que estivesse imbuído de exercer um alto ministério, grupo este, equiparado a uma classe sacerdotal. No momento em que ocorre a laicização do Estado, em meados do século XVIII, há um processo de substituição dos grupos eclesiásticos pelos intelectuais civis, na sua maioria profissionais.

Para levar adiante o sistema ordenado da monarquia absoluta, capaz de facilmente seguir no processo civilizatório de concentração do poder, era fundamental a formação de um grupo social que exercesse o alto ministério, por isso a “façanha educativa da Ordem” fez-se necessária para garantir mesmo diante do declínio dos evangelizadores (sobretudo os franciscanos) a estruturação administrativa e eclesiástica das colônias no manejo das linguagens simbólicas em direta subordinação às metrópoles (RAMA, 2015).

Entendendo a escrita a partir do contexto educativo, De Certeau (2014, p.206), fala que a prática escriturante possui valor “mítico”, pois é um dos raros mitos que a sociedade ocidental moderna foi capaz de inventar para assim substituir as práticas dos mitos das sociedades tradicionais. Nesse sentido, a cultura da escrita era dotada de aspectos sagrados, pois segundo Rama (2015, p.51), “os signos apareciam como obras do Espíritos e os espíritos conversam entre si graças a eles”. A escrita no contexto historiográfico das cidades latino-americanas é de forma imponente um instrumento das estruturas de domínio nas mãos daqueles (religiosos,

administradores, escritores, educadores, profissionais e múltiplos servidores intelectuais) que compunham “o anel protetor do poder e executor de ordens”.

Para a América a força operativa do grupo letrado que devia transmitir sua mensagem persuasiva a vastíssimos públicos analfabetos foi muito maior. Se na história europeia essa missão só encontraria um equivalente no século XX, com a indústria cultural dos meios de comunicação de massas, na América ela praticamente não se repetiu. (RAMA, 2015, p. 54).

A comunicação persuasiva instruída pelo “grupo letrado” numa relação estreita com o poder exercido através da palavra escrita tem como elemento primordial a “língua”, mas qual língua? Aquela falada por quem detinha o domínio dos textos escritos? Ou a língua popular, falada pelo homem comum? Em resposta a esta questões, de acordo com Rama (2015, p.67), no “comportamento linguístico dos latino-americanos ficaram nitidamente separadas duas línguas”. Tal divisão implica dizer que a língua pública chegava ao registo escrito, porém, eram escassos os registros da língua popular falada no cotidiano, sob o olhar crítico dos letrados.

O crescimento da língua popular era constante em espaços delimitados, no entanto, a rigidez da língua pública oficial resultou na dificuldade de ampliar seu funcionamento nos espaços das sociedades coloniais. Ao passo que, para que de fato houvesse êxito na sustentação do poder, a língua escrita passou por diversas transformações sociais para poder enriquecer as “invenções léxicas e sintáticas populares”. (RAMA, 2015, p.72).

Na busca pela civilização e instauração do poder o grupo letrado (igreja, a burocracia, a escola) chega às cidades latinas-americanas desempenhando suas respectivas funções: transmitir de forma persuasiva ao público - em sua maioria era composto por analfabetos - a “mensagem” que “à época barroca é a primeira da história europeia que procura atender à ideologização de multidões, apelando a formas maciças para transmitir sua mensagem de forma rigorosa e programática” (RAMA, 2015, p. 54). Assim, consolida-se a supremacia do núcleo urbano letrado em relação à Colônia, na realização do projeto colonizador.

O cenário de dominação e conquista conta com o grupo intelectual formado por letrados e poetas, um grupo pequeno que teve a sua importância, principalmente, na administração, teatro e nos vários gêneros ensaísticos, cabendo a esse grupo dirigir as sociedades coloniais no transcurso do século XIX até a modernização.

Esse monopólio perpassa pela autonomia das instituições de poder: audiências, seminários, colégios e universidades. Reflexo disso é o funcionamento autônomo de que a equipe intelectual é capaz. Tamanha autonomia configura-se intrinsecamente sob a escrita, por isso, a sociedade da escrita é reverenciada ao longo da história da colonização e, pode-se dizer, até os dias atuais, pois tal sociedade é indispensável para a obtenção e/ou conservação dos bens culturais da sociedade letrada.

Como lembra Rama (2015), o acesso a esses bens culturais só seria possível utilizando-se de modos linguísticos canônicos que se mantiveram invariáveis por séculos. Assim, é que a língua idealizada se apresenta como língua universal, a única capaz de traduzir conhecimentos. Essa relação não começa nas sociedades modernas, na verdade é tão antiga quanto o surgimento da escrita, nos seus primórdios.

A cidade letrada, segundo Rama (2015), sofreu várias críticas no sentido de que o que subsidiou a supremacia desta cidade foi um grupo constituído por membros restritos e drasticamente urbanos. Nesse caso, dominar a escrita é necessário para ocupar os espaços urbanos, pois são nesses espaços que estão presentes as universidades, por exemplo, onde frequentemente se aprende as artes literárias, anatomias e a fisiologia humanas.

O autor pondera que “o povo rude”, as pessoas que ocupam os espaços longínquos do meio rural não dominam a escrita, mas falam, produzem textos orais. Nesse caso, a oralidade frente à escrita dispõe de qual valor? Payer (2005) afirma que, apesar do silenciamento das práticas de oralidade pelas cidades modernas, a oralidade é uma prática sócio-histórica de produção e de circulação de sentidos, ainda que, com a instauração do poder das cidades escriturárias, a oralidade só tem sido viável dentro dos parâmetros estabelecidos pelos grupos letrados e intelectuais que compõem a estrutura citadina.

Paralelamente à cultura europeia na América, escritura foi se constituindo numa secundária religião, principalmente quando no século XIX a religião passa por um processo de declínio. A letra, segundo Rama (2015), conjugara todos os símbolos às cidades criadas nas colônias, abastecendo-as da tradição buscada nas fontes clássicas sobre o funcionamento da cidade, fundadas em uma escritura cada vez mais autônoma.

Com o tempo, os sistemas simbólicos foram se complexificando nessas cidades: diagramas, siglas, logotipos, números etc., os quais ordenam de forma bastante racional o mundo urbano, normatizando a vida da sociedade e sobrepondo-se a qualquer invenção sensível, menos racional (RAMA, 2015).

A tradição escrita segue uma evolução impiedosa com o tempo, na mecanicidade das leis e da ordem. A cada século, o simbólico produzido pelo signo vai adquirindo sua importância e imponência. Rama (2015) mostra o modo como ao longo dos processos de colonização, a organização e planificação das cidades vão sendo cada vez mais racionalizadas pelo processo de significação, recorrendo a exemplos de cidades latino-americanas:

A uma primeira época, na qual se recorre a nomes particulares para designar lugares ou ruas, que nascem de objetos concretos que pertencem a sua estreita contiguidade (Monjitas será uma rua em Santiago porque ali estava o convento de monjas) segue-se uma segunda, em que os nomes das ruas já não pertencem a simples deslocamentos metonímicos, mas manifestam uma vontade, geralmente honorífica, de recordar acontecimentos ou pessoas eminentes [...] Numa terceira época, toda a nomenclatura se tornará melhor planificada e mais rígida, apelando exclusivamente a números, articulando diversas séries, e não será outra coisa senão um sistema abstrato destinado a localizar um lugar dentro da cidade, com precisão e simplicidade. As menções particulares, nascidas de acontecimentos históricos ou de simples acontecimentos da vida, terão ficado abolidas (RAMA, 2015, p. 62)

É nesse contexto que, para Rama (2015), o sistema de abstração simbólica das cidades exige uma interpretação que ilumine uma compreensão do funcionamento da cidade letrada. Para o autor, a complexificação dos sistemas simbólicos impregnados na vida das cidades se mostra de várias maneiras; dentre elas, destaca o modo como as ruas das cidades coloniais são nomeadas, de modo que, embora algumas ruas ainda mantenham nomes que remetam a referências concretas a pessoas ou a acontecimentos históricos do país, aparecem permeadas de outras referências mais abstratas.

Lembremos no Brasil a cidade de Brasília, capital do país que, ao invés de nomes de ruas, temos quadras numericamente identificadas, assim como a cidade de Marabá, PA, que tem um de seus bairros criados em plena ditadura militar, planejado não com nomes de ruas, alamedas ou avenidas e, sim, Folha 10, quadra 5, Lote 1, por exemplo.

É nesse sentido que, para o autor, durante a colonização europeia construiu-se um sistema abstrato e racionalizado da cidade, a partir de múltiplos encontros e desencontros entre a cidade real e a cidade letrada, fruto da força que exerce a cidade

em cada processo de colonização, algumas tendo sofrido maior dominação colonial do que outras.

Para o autor estes são exemplos de “cidade letrada” que, no campo das significações instituem as cidades criadas nas colônias a partir um sistema que se sobrepõem à cidade real trabalhando com as significações fora de determinados encadeamentos lógicos baseados em uma cultura escriturária mais voltada a questões sensíveis da vida social.

Esta é a obra da cidade letrada. Só ela é capaz de conceber, como pura especulação, a cidade ideal, projetá-la antes de sua existência, conservá-la além de sua execução material, fazê-la sobreviver inclusive em luta com as modificações sensíveis que introduz incessantemente o homem comum. (RAMA, 2015, p 64)

O grupo de letrados preparados a partir de obras literárias peninsulares, ressaltando o “cordão umbilical escriturário”, seria responsável pela transmissão da ordem aos moldes da metrópole. Essa ordem é característica da cidade escriturária que se constitui

Rodeada por dois anéis, linguística e socialmente inimigos, aos que pertencia a imensa maioria da população [...] o qual compartilhava em termos gerais a mesma língua, era o anel urbano onde se distribuía a plebe formada por criollos, ibéricos desclassificados estrangeiros, libertos, mulatos, zambo, mestiços e todas as variadas castas derivadas de cruzamentos étnicos que não se identificavam nem com os índios nem com escravos e negros. (RAMA, 2015, p.68).

A manutenção do poderio colonizador contou fortemente com o domínio da escrita. A língua pública incorporada no fim do século XVI instaurava o falar correto como estratos do entorno aspirante do anel do poder.

Para exemplificar o domínio colonizador sobre a língua dos povos latino-americanos colonizados pela Espanha, o autor menciona como esses povos foram cercados pelo anel linguístico colonizador, à medida em que foi se estabelecendo a separação nítida entre duas línguas, aquela de uso nos espaços públicos, (oratória religiosa, cerimônias civis, relações protocolares dos membros da cidade das letras), sendo esta a única língua que chega ao registro escrito, impregnada de uma norma cortesã advinda da metrópole e a outra língua popular e cotidiana, utilizada nos espaços privados, cotidianos, com escassos registros. Tendo o como referência os atos históricos que circunscreveram a dominação da língua, o idioma espanhol, que teve início nos povos pré-românicos, Iberos, celtas e gregos, na romanização, de

forma que o latim fez parte desse percurso, sendo uma língua importante na composição das línguas românicas.

A origem, o nascimento das línguas vernáculas, impondo ao latim a fonte da qual o português é derivado. A propagação do latim vulgar em diversas regiões no Império romano deu origem às línguas românicas, dentre elas o galego-português. Em seguida a colonização na América, atualmente, o espanhol é língua oficial em 21 países e falada aproximadamente por 400 milhões de pessoas, sendo a terceira língua mais falada no mundo, isso reflete a imposição de uma língua única e o retrato de dominação, conseqüentemente, uma explanação ideológica de imposição, identidade e poder. Como exemplo dos refinamentos pelos quais vai passando a língua como forma de separação entre a língua da corte e a língua popular, Rama (2015, p.72) destaca: “os Linguistas concordam que já na época da Emancipação havia desaparecido da fala, não somente popular, mas também culta, a segunda pessoa plural, superado pela terceira sob o pronome de hierarquia uestedes”.

Nos espaços escolares das cidades latino-americanas às crianças eram ensinadas as palavras decoradas de forma que esse exercício não contemplava a palavra falada, por isso, soava de forma artificial. Com o reflexo da modernidade, em meados dos séculos XIX, houve a necessidade da utilização de dois códigos léxicos que têm como base um sistema equivalente semântico. Assim faz os intelectuais “um tradutor”.

As reflexões de Rama (2015) acerca da estruturação e manutenção do poder no processo de colonização das cidades latinas-americanas nos ajuda a compreender como foi se instituindo no processo de colonização supremacia da escrita advinda das metrópoles e o silenciamento da oralidade dos povos originários, sob a hipótese de que o que subsidia essa oposição é a relação de imposição da língua do colonizador ao colonizado.

Nesse sentido postula Payer (2005) que apesar dicotomia estabelecida entre as duas modalidades de língua, a oralidade é um lugar sócio-histórico de produção e de circulação de sentidos, ou seja, a produção do oral, em nossa sociedade remete não apenas a uma variação do português.

A oralidade tem uma história que é a história do falante brasileiro, ao mesmo tempo que reflete as condições históricas de uma sociedade dividida, inclusive na língua. Por conta disso, os discursos produzidos no campo do oral circulam como

materialidade linguístico-discursiva que reflete os embates das práticas discursivas, na relação com a escrita, demarcando os conflitos da e na sociedade. Por isso, nesse movimento investigativo é importante compreender de forma reflexiva os aspectos que cercam a memória do oral. (ORLANDI, 1992, p. 48, apud PAYER, 2005).

Os resultados a que uma reflexão como esta pode levar são deslocamentos teóricos necessários para as pesquisas que têm como foco a memória oral, a partir de uma perspectiva discursiva, isto é, com foco no funcionamento dos discursos da oralidade.

Nesse sentido, vale destacar que o trabalho não se volta para a oralidade enquanto um fenômeno puramente linguístico, mas para os discursos que tomam a oralidade como objeto, na sua relação com a prática discursiva da escrita. Alguns trabalhos produzidos no domínio dos estudos discursivos são importantes para nosso interesse investigativo, justamente por sua aproximação com certos saberes discursivos cotidianos dos sujeitos que não são imediatamente visíveis na história, assim como pelo modo respeitoso com esses trabalhos consideram os sujeitos da pesquisa; pelo registro histórico de sentidos silenciados nos discursos predominantes.

Em suma, para pensar sobre a oralidade em seus aspectos historiográficos é preciso ultrapassar a abordagem exclusivamente empírica da oralidade e levá-la a sério na História, mas, para isso é necessário enfrentar desafios teóricos, como bem destaca Payer (2005). Logo, analisar a oralidade como uma prática discursiva, implica em perceber como os sujeitos e a natureza discursiva da memória nela se produz e circula assim é possível compreender a oralidade em uma dimensão que vai bem além da diferença empírica oralidade X escrita.

Assim, como a oralidade e seus aspectos historiográficos, a escrita e sua relação com a história, De Certeau (1986, p.89), pontua que, a escrita, ou a construção dela (no sentido amplo de uma organização), é uma passagem, sob muitos aspectos, estranha. conduz da prática ao texto.

A escrita não surgiu do nada. Para muitos povos ela recebeu o título de "divina providência". Para alguns povos, a escrita foi "inventada" por volta da metade do quarto século milênio a.C. na ânsia de quando os sumérios em Uruk buscavam um método para lidar com a contabilidade complexa. À escrita, invenção, esforço grupal, ou descoberta acidental, plena, produto de uma longa evolução da escrita antiga numa ampla região de comércio.

Para Fischer (2009, p.13), a escrita como é conhecida agora, difícil, e talvez sem sentido, passou por definições que inclui todos seus sentidos no passado, presente e futuro. Pensar a escrita, indiscutivelmente, de forma integral está atrelada a um sistema de símbolos gráficos, usados para transmitir o pensamento humano.

Ao contar a história da escrita, entende-se, primeiramente, seu imediato objetivo, diante de questões relevantes de uma “escrita completa”, como: a escrita deve ter objetivo comunicativo, marcações gráficas numa superfície durável, convencionalmente articulada a fala, em arranjos sistemáticos de sons vocais significativos, para que a comunicação seja alcançada. Fischer (2009, p.14), ratifica “há quem afirme que a escrita é produto de uma longa evolução antiga numa ampla região de comércio”.

Na escrita, o poder e o prestígio faziam-se presentes. A escrita, conforme De Certeau (1986, 91), é séria por causa do que faz – dizer outra coisa pela reversão dos códigos das práticas, ela é ilusória apenas na medida em que, por não se saber o que faz, tender-se-ia a identificar o seu segredo ao que põe na linguagem e não ao que dela subtrai, nesse sentido, a escrita histórica- ou historiada- permanece controlada pelas práticas das quais resulta; bem mais do que isso, ela própria é uma prática social.

Na história, a evolução da escrita enfraquece a habilidade oral diante do acesso à capacidade de ler e escrever, a leitura transcende a escrita. Para Fischer (2009, p. 40), a palavra escrita, com sua dádiva trouxe também a tirania. A tirania que escraviza seu devotado, todo nós, sem exceção, somos súditos inconscientes da leitura (todos os idiomas e culturas conhecidos na história são preservados por meio da leitura. Para autor, “cremos e veneramos por meio da escrita, tornando-nos incapazes de enxergar outras possibilidades.

2.3 A INSTRUMENTALIZAÇÃO E MODERNIZAÇÃO DA ESCRITA: O SILENCIAMENTO DA ORALIDADE

Em seus estudos acerca da prática discursiva da oralidade, Payer (2005) busca entender os caminhos historiográficos que circunscrevem as modalidades orais e escritas ao longo do processo colonizador nas Américas. Para tanto, discorre sobre questões ideológicas e institucionais, as quais dispuseram à escritura um lugar

privilegiado em detrimento da oralidade. A autora salienta que o silenciamento provocado pelas questões correlatas ao poder institucionalizado não anula o fato de a oralidade se constituir um espaço de produção de sentidos e de discursos tanto quanto a escrita. Entendendo que ambas as modalidades são espaços de sentidos, o “sistema escriturístico”, como intitula De Certeau (2014), é o lugar onde as “vozes” são silenciadas.

A instituição dos aparelhos escriturísticos da “disciplina” moderna indissociável da “reprodução” possibilitada pela imprensa foi acompanhada pelo duplo isolamento do “Povo” (em relação à “burguesia”) e da “voz” (em relação à escrita). Daí a convicção que, longe, bem longe dos poderes econômicos e administrativos, “o Povo fala”. (DE CERTEAU, 2014, p.201).

Dessa forma, De Certeau (2014, p. 202) diz que a palavra da oralidade, ora sedutora ora perigosa, única, perdida (violentas e breves irrupções), constituída em “voz do Povo”, reaparece em alguns espaços de construção e manutenção do Poder, como ameaça ao instituído. Por exemplo, no ambiente escolar, embora a oralidade receba pouca atenção em seu estatuto de um saber específico, há grupos sociais que continuam garantindo espaços sociais de trocas orais; ainda há saberes de comunidades tradicionais que resistem em garantir espaços para produções orais.

Para De Certeau (2014), um dos reflexos da colonização da história Ocidental recente é a dificuldade em encontrar vozes “puras”, pois é quase impossível, porque não há voz desarticulada da voz colonizada, mas sempre a ela atrelada por um sistema familiar e social.

Para De Certeau (2014, p 202), “a oralidade se insinua sobretudo como um desses fios de que se faz, na trama - interminável tapeçaria - de uma economia escriturística”. Ou seja, nesses espaços, a oralidade aparece como espaço de resistência, sempre às margens das esferas de poder em que a escrita funciona como o espaço legitimado.

Segundo Payer (2005), mesmo ligada à reprodução de um sistema baseado na escrita, a oralidade surge de forma moldada onde os saberes discursivos cotidianos dos sujeitos não são imediatamente visíveis na história.

As mudanças sofridas na escrita refletem nas transformações correlatas à linguagem, pois uma não vai sem a outra. De acordo com De Certeau (2014), a escrita adquiriu um caráter mítico nos últimos séculos das sociedades europeias, de modo que a prática escriturística ocupa o centro de todas as outras demais práticas. O que

adquire valor não é mais o que se narra, mas a forma textual escrita pela qual essa narrativa circula. Como lembra o autor,

“O progresso” é de tipo escriturístico. De modo os mais diversos definem-se, portanto pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática ‘legítima’ - científica, política, escolar etc. - deve distinguir-se. “Oral” é aquilo que não contribui para o progresso e, reciprocamente, “escriturístico” aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição. (DE CERTEAU, 2014, p. 204).

É com essa cisão estabelecida pela sociedade ocidental entre a escrita e a oralidade que é possível a produção de enunciados como: “Aqui, trabalhar é escrever” ou “Aqui só se compreende aquilo que se escreve” (DE CERTEAU, 2014, p. 224).

Nesse sentido, o texto escrito passa a exercer poder sobre uma exterioridade, ou seja, sobre um mundo externo ao próprio texto. Essa realidade cultural que coloca a escrita no centro de uma racionalidade desnuda outras modificações históricas que demarcam fronteiras sociais com base na oposição entre tradição oral e escrita, esta como referência de racionalidade e modernidade.

Para o autor, o ato de escrever não significa o simples traçado gráfico em um papel em branco, muito mais do que isso: o papel em branco constitui um lugar próprio para o sujeito moderno, um lugar “desenfeitiçado das ambiguidades do mundo”, (DE CERTEAU, 2014, p. 203), portanto, limpo do caos atribuído à prática oral. Por isso mesmo, a tarefa escriturística faz parte de um sistema de funcionamento da empreitada moderna ocidental e a oralidade só pode ser compreendida na relação com essa empreitada racional.

O projeto escriturístico da sociedade moderna não se descola, portanto, de um projeto de sociedade. A título de exemplo, De Certeau recorre ao romance de Robinson Crusoé utilizando-o como uma metáfora de como a sociedade ocidental recorre à escritura como um elemento fundante da modernidade calcada numa racionalidade que expurga tudo que considera atraso.

Assim, escrita na modernidade reflete as outras maneiras de instauração do poder e silenciamento da oralidade. Deste modo, o texto impresso, segundo De Certeau (2014), “remete a tudo aquilo que se imprime sobre nosso corpo, marca-o (com ferro em brasa) com o Nome da Lei, altera-o, enfim, com dor e/ou prazer para fazer dele um símbolo Outro, destaque do autor *um dito, um chamado, um nomeado*” (DE CERTEAU, 2014, p 201, destaques do autor).

Conforme o autor, do nascimento ao luto, o direito se “apodera” do corpo, de modo que na sociedade moderna somos recobertos em toda a nossa vida pela racionalidade da escritura enquanto um objeto a serviço dessa vontade de controle que paira sobre essa sociedade. Desse modo, resultamos em papel, da certidão de nascimento ao atestado de óbito, caso a família recuse registrar seu filho este não existirá para o poder institucionalizado.

Contudo, chama a atenção o autor para o fato de que o corpo é escrito através da lei do outro, que hoje em dia vai desde o cassetete do policial até as algemas e ao box do acusado, caso haja uma separação entre corpo e escritura o sistema deixará de funcionar (DE CERTEAU, 2014).

Em suma, o discurso normativo só avança se houver relatos, um texto articulado, uma lei historiada. “Nesse sistema, a oralidade não fala, não emerge, simplesmente é silenciada. Esse apagamento em dados momentos podem ser provocado pelas formas de perceber e considerar o campo da oralidade” (PAYER, 2005, p. 51).

É como se a oralidade não tivesse numa relação histórica com os sujeitos, como se estivesse estritamente ligada a uma produção de linguagem espontânea. No entanto Payer (2005), defende que a oralidade é dependente da história e as forças da determinação histórica atingem o domínio da oralidade. Portanto, a oralidade é um lugar sócio-histórico particular de produção do discurso, que acolhe e possibilita que circulem memórias discursivas que não puderam se inscrever socialmente na ordem da escrita.

A ordem, o poder institucionalizado trouxe essa cisão entre oral e escrita para a atualidade, porém, para Payer (2005, p.51), quando se trabalha com o DO é preciso considerar a relação entre oralidade e memória, a memória que estabeleceu a cisão entre oralidade escrita, colocando esta em um lugar de prestígio e aquela no lugar do erro, do caos: “reaproximar razões da ordem da oralidade e da escrita, possibilitando dizer algo que ainda não foi dito.

Enfim, pensar numa reorganização do passado em função das necessidades do presente é uma estratégia importante e necessária nas sociedades modernas”.

Tecendo reflexões acerca da “cidade modernizada” na América latina, sobretudo a partir de 1870, Rama discute com o os espaços de produção da escrita, tal como as universidades, o campo jurídico, a literatura etc. foram sendo absorvidos

pelo espaço do poder sociedade, exercitando, assim, o império das letras. Para o autor,

[...] o realmente certo foi a visão idealizada das funções intelectuais que viveu a *sociedade modernizada*, fixando mitos sociais derivados do uso da letra, que serviam para alcançar posições, se não melhor distribuídas, sem dúvida mais respeitáveis e admiradas: foi “a mestra normal” (Manuel Galves) quem fixou o sonho das jovens da baixa classe média ou foi “o doutorado” (*M'hijo el doutor*, na feliz fórmula de Florencio Sánchez) que ambicionaram para seus descendentes tanto os fazendeiros ricos como os comerciantes imigrantes, uns e outros analfabetos (RAMA, 2005, p. 79, destaques do autor).

Nesse sentido, como reflexo das transformações das cidades modernas, a letra, segundo Rama, se constitui como propulsora de ascensão social, símbolo de respeitabilidade pública e de incorporação aos centros do poder. Por isso, diz o autor que a letra sempre esteve no entorno do poder, funcionando como o “anel do poder”.

Em se tratando dos escritores, destaca o autor que essa categoria desempenhava diferentes funções como escrita de letras para canções populares, escrita de folhetins etc., chegando, ao final do século, com a publicação da lei de direito ao autor. No setor acadêmico destacaram-se os chamados “profissionais liberais”, que, embora tenham desenvolvido um espírito crítico mais independente do poder, não deixaram de infiltrar-se no poder.

Nesse momento, a classe de advogados que até então gozou de privilégios na sociedade das letras, se vê obrigada a compartilhar o poder com as novas profissões, os sociólogos, economistas e educadores, embora a produção dos dispositivos legais tenha se mantido a cargo dos advogados.

Embora essa empreitada jurídica tenha sido dívida com a participação dos filólogos, tal partilha foi compensada com o fortalecimento do tradicionalismo. Rama (2005) recorre ao seguinte exemplo para ilustrar como o tradicionalismo legal foi recrudescido nesse momento pela cidade letrada:

A assombrosa e desproporcionada *Réplica* que Rui Barbosa formulou em 1902 ao projeto de código civil que o Senado brasileiro examinava, não respondeu a um capricho egoísta, como se disse frequentemente, mas ao cumprimento cabal da função letrada, que teria consequências profundas na jurisprudência brasileira (RAMA, 2005, p. 85).

Assim remetendo à tradição da língua, o código civil elabora por Rui Barbosa e ancorava no discurso rigor e da clareza da escrita como condição para dissipar qualquer equívoco acerca da lei. Foi assim que o processo modernizador foi acompanhado do amparo das letras para realizar seu projeto de poder.

Para Rama (2015), a constituição de uma literatura nacional é um triunfo da cidade das letras. O surgimento de uma escritura aparece justamente no momento de declínio da oralidade nas populações rurais,

[...] quando a memória viva das canções e narrações da área rural está sendo destruída pelas pautas educativas que as cidades impõem, pelos produtos substitutivos que põe em circulação, pela extensão dos circuitos letrados que propugnam. Neste sentido a *escritura* dos letrados é uma sepultura onde é imobilizada, fixada e detida para sempre a produção oral (RAMA, 2005, p. 90, destaque do autor).

Destaca Rama (2005) que a literatura esta teve importância e contribuiu de maneira articulada à construção nacional, onde primeiro se recorreu à vasta e rica contribuição popular, tal como na Argentina, reiterando um nacionalismo que iria se impor por todo o continente durante o século XX.

Esse modelo de literatura tem como base a composição e incorporação de vários recursos alheios aos círculos anteriores das belas letras pertencentes às elites cultas, mas com o intuito de homogeneização e higienização de um campo literário que só poderia se constituir pela escritura da sociedade moderna, ou seja, à custa da expulsão das produções orais como possibilidade literária, concepção de literatura ainda muito mantida no meio acadêmico.

Ao longo da história de domínio das cidades letradas, as predominâncias dos próprios contornos começam pela absorção das múltiplas contribuições rurais, objetivando a inserção da produção das comunidades rurais no projeto articulador, mas para compor um discurso autônomo. É assim que se inaugura uma literatura nacional com valores literários estabelecidos e independentes dos saberes até então produzidos.

Os valores estabelecidos pela pujante produção historiográfica do período, segundo o autor, se cumprem mantendo os mesmos valores literários do romantismo, como por exemplo a figura do herói nacional, as contribuições populares e regionalistas são consideradas incipientes.

No entanto, a imposição da literatura, baseada no monopólio da escrita, considerando os aspectos urbanos, que nega a oralidade, e seus respectivos processos produtivos não foi suficiente para anular ou fazer desaparecer a oralidade (oriunda das culturas rurais), ainda que, estivesse submersa pela desaculturação produzida pela modernização advinda das “neoculturações” como bases as

circunstâncias históricas, que numa disputa entre “cidades letradas”, se prolonga a produção atrelada à escrita, surgindo novas linguagens.

Vale destacar, por fim, que a oralidade para De Certeau (1975), entendida como uma prática discursiva, exige que para abordá-la devam ser consideradas as suas condições de produção, os seus sujeitos e a natureza discursiva da memória que nela se produz e circula, compreendendo a oralidade como lugar do outro. Ou seja, a oralidade, na sociedade moderna, funciona como o espaço de atuação da escrita, uma vez que aquela está sempre refém da explicação ou da tradução desta. Por isso, para Rama (2005), escritura dos letrados é a sepultura a oralidade.

3. UMA ABORDAGEM DA ORALIDADE COMO PRÁTICA DISCURSIVA

A palavra “viva” que corre de boca em boca no âmbito de um país mantém vivo o povo (DE CERTEAU, 2014). Tomando como ponto de partida esse pressuposto acerca da oralidade como prática discursiva, vale ressaltar que a língua, em sua ocorrência, acontece de forma oral e escrita e, portanto, em ambas as modalidades as práticas discursivas circulam produzindo sentidos sobre as culturas de tradição oral assim como a cultura escrita.

Os estudos realizados por alguns estudiosos, dentre eles De Certeau (2014), têm discutido como a oralidade em diversas práticas discursivas, principalmente, no âmbito da formalidade institucional, fora silenciada em detrimento da escrita.

Os estudos de Certeau nos mostra que o campo da oralidade historicamente se constituiu a partir de estereótipos produzidos sobre ele, de modo que a fala sempre esteve associada ao espaço do rural em oposição ao urbano, numa relação em que o rural é referido como um lugar de desprestígio e do atraso, ao passo que a escrita sempre esteve relacionada à racionalidade dos espaços administrativos, como discutimos com Rama, no capítulo I. A correlação mais comum é a de que a oralidade está para aqueles que não dominam a língua padrão e, conseqüentemente, ao lugar do “erro” ou do “caos”.

Desde o processo de colonização, em particular da América, por questões ideológicas, políticas, econômicas e sociais, na busca por um estado de poder, o uso da língua em sua dimensão oral passou por um duro processo de silenciamento comparado ao processo que alavancou a escrita.

Nesse sentido, conforme De Certeau (2014), para garantir a manutenção e a ordem social a cultura escrita surge como base de sustentáculo das esferas administrativas do poder institucional, assim como oferece instrumentos de controle e de monitoramento do poder, permitindo, assim, melhor controle daquilo que deveria ou poderia ser dito na formação dos segmentos hegemônicos da sociedade.

Para o sujeito se constituir membro do poder ou participante da cultura da escrita, o pertencimento a um grupo letrado era e continua sendo pré-requisito indispensável. Desse modo, falar da linguagem oral como prática discursiva implica, sobretudo, entender as condições de produção que configuram os sujeitos envolvidos nesta prática e sua natureza discursiva.

Trazendo a reflexão sobre a oralidade circunscrita ao espaço escolar, justamente porque este espaço se legitimou historicamente sob o discurso da relação oral-escrita, Gallo (1992) destaca que, tanto na produção oral quanto na produção escrita, o aluno (sujeito discursivo) não ocupava a posição de filho, ou amigo, mas ocupava a condição de aluno constituído e determinado pela dimensão social reflexo da instituição escolar, que outrora estão (os alunos) frequentemente fixados aos estabelecimentos sociais.

Ainda que atrelados aos reflexos das instituições que mantêm o poder e ordem social, o aluno (sujeito do discurso), ao produzir textos orais demonstra mais apropriação. Este efeito, como discorre a autora, nasce a partir da história do Brasil no período colonial, tratando de um contexto enunciativo onde a maioria da população era analfabeta, poucos eram os sujeitos alfabetizados, e, esses poucos, assumiram postos de lideranças e seus dizeres grafados por acontecimentos políticos constituíram arquivos legítimos e institucionais.

Os estudos da oralidade pressupõem algumas tradições culturais que, tradicionalmente, envolvem uma relação direta e simples entre oral versus escrito, cuja preocupação tem sido voltada para questões empíricas no trato com a linguagem.

Ao contrário dessa posição teórica acerca do objeto oralidade, para os estudos da Análise do Discurso, o tratamento dado aos textos orais ultrapassa as questões limitadas à relação com a escrita, pois para este campo de análise a modalidade oral é lugar de 'discurso' considerando as suas condições de produção, por isso a análise de discurso não se limita à realização formal da língua na modalidade oral, a AD pergunta pelos efeitos que o discurso da oralidade produz. Assim, para Payer,

[...] a oralidade é considerada em um estatuto particular nos processos discursivos que participam da constituição histórica da sociedade brasileira, dada a especificidade desta história como a de um país colonizado, conforme os trabalhos de E. Orlandi (1990, 2001, entre outros). A autora observa que a população que participou desse processo, com sua linguagem oral não-legitimada, teve de relacionar-se com o discurso e com a língua do colonizador ao se relacionar com a escrita e com a escola. (PAYER, 2005, p.50).

Nesse sentido, a perspectiva da autora, a qual adotamos também neste trabalho, considera a oralidade como fato discursivo, sob a compreensão de que os discursos produzidos sobre a oralidade não são da imanência da língua, mas participam de uma construção histórica, que têm, portanto, uma especificidade na história quando se fala de oralidade.

Dessa forma, lembra PAYER (2005), que é por isso que certos discursos se encontram na oralidade e não se encontram na memória escrita. Ou seja, há uma memória da oralidade que não se confunde com a memória da escrita e vice-versa, justamente porque as condições históricas de produção da oralidade não são as mesmas de produção da escrita e são essas condições que situam esses dois objetos em domínios de memória e discursivos distintos, produzindo um embate ideológico entre as duas práticas discursivas.

Payer (2005) faz em suas investigações o estudo da memória oral por entender que este estudo favorece uma aproximação ao cotidiano dos sujeitos, aproximação esta nem sempre possível por outros estudos.

Assim, trabalhar com a oralidade em uma perspectiva discursiva requer alguns deslocamentos de procedimentos e de métodos que geralmente trabalham o oral no objetivo de saturar a relação formal entre oralidade e escrita. Payer (2005) observa que

As questões empíricas surgidas no trato com o texto oral podem sim ser um indício inicial da observação de uma diferença: de que se trata, de fato, de uma “linguagem outra”, de uma alteridade às vezes incontornável com relação ao domínio do discurso escrito. Pois, como se compreende em *Análise de Discurso*, toda *linguagem outra* é indício de uma *formação discursiva outra*, isto é, de um *discurso outro*, que como tal supõe um *sujeito outro*, um *outro lugar de fala*, uma *outra posição discursiva*. São de fato outras posições de sujeito que se apresentam na oralidade, outros *pontos de partida das interpretações*; enfim, outras *racionalidades*. (PAYER, 2005, p. 47, destaques da autora).

Em se tratando dos diferentes interesses dos estudos linguísticos pela oralidade, destaca Payer (2005), embasada nos estudos de F. Gadet e F. Mazière (1986), que as diferentes pesquisas realizadas se estendem desde as orientações sócio-históricas e sociopolíticas, passando por orientações psicológicas, até orientações de cunho sociolinguístico, além de uma orientação estritamente linguística.

Observa Payer (2005) que, no Brasil, os estudos do campo discursivo tomam a oralidade de um “modo forte”, na medida em que valores, crenças, tradições são levados em considerações mais abrangentes sobre a relação do oral com o escrito, com a História e com a memória.

Nesse sentido, prevalece nessa perspectiva de análise um trabalho sobre a oralidade como forma de encontrar o seu lugar na história, um lugar outro que não é o lugar da escrita, embora seja nessa relação que esse lugar outro se manifeste.

Conforme Payer (2005), o oral não ocupou até os dias atuais um lugar de legitimação comparado à escrita por condições históricas de colonização que já conhecemos, conforme no capítulo I deste trabalho. A instituição escolar, exercendo seu monopólio enquanto espaço social, revela um trabalho com a oralidade em sala de aula que quase sempre não vai além do desenvolvimento de atividades de oralização de textos escritos, ou seja, embora a escola continue sendo o espaço de exercício da oralidade esta não recebe um tratamento teórico e metodológico que explicita seu lugar na história.

Por isso, poucas iniciativas escolares em que a fala, enquanto manifestação espontânea dos estudantes, fala entre os colegas, fala nos corredores nas escolas, falas que em sua maioria poderiam ser espaço de reafirmação de práticas orais recebem um tratamento voltado para sua especificidade.

Quanto ao discurso como ponto de investigação da pesquisa em curso, concebemos seu estatuto de prática social, tanto em espaços institucionalizados (Universidades, Escolas) quanto em situações informais.

Assim, a presente pesquisa tem como ênfase analisar a oralidade em seu acontecimento, para além das especificidades ou de marcas de aspectos linguísticos orais em textos escritos.

Em nossa percepção, esse tipo de análise apenas reforça a hegemonia da língua escrita e essa perspectiva assume o texto oral como um objeto que precisa passar por um processo de correções e trato que atenda aos requisitos da modalidade escrita.

Para Barthes e Marty (1987), a oralidade configura-se um lugar de investigação que torna possível neutralizar a relação mecânica com a escrita, por isso, não há motivos para tratar ambas as modalidades da mesma forma, pois são saberes diferentes acionados em cada situação enunciativa.

Diante disso, lugares como a escola estabeleceu uma linha imaginária que separa o escrito do oral de forma a interferir na relação do sujeito com a linguagem. Assim, analisar a oralidade como prática discursiva vai além de meramente gravar a fala e posteriormente transcrevê-la, apenas ajustando uma modalidade a outra considerada de maior prestígio, muitas vezes desconsiderando o funcionamento discursivo da modalidade oral e os aspectos constitutivos da oralidade que se diferem da escrita.

A divisão social que existe entre o texto oral e o texto escrito também ressoa no espaço rural e no urbano, de modo que o campo é visto como o espaço do oral e o urbano, como lugar da escrita. Tanto o urbano como a escrita são entendidos como sinônimo de desenvolvimento, enquanto a relação entre o oral e o rural coincidem com o sentido de atraso. Esta demarcação decorre por parte do imaginário daquilo que os sujeitos pensam que sejam nos usos da língua.

Nesse sentido, a dualidade constitutiva que envolve tais modalidades e lugares enunciativos (rural/urbano) incorre em estigmatismo, fruto de uma linha ideológica em produção e circulação desde a antiguidade e aprofundada durante os processos de colonização, em que a escrita é associada aos lugares institucionalizados, lugares de dominação e de ordem social; por outro lado, a oralidade foi alçada ao lugar do ‘erro’, do “caos” sem a exigência de monitoramento com relação à escrita.

Outro aspecto que Payer (2005) coloca em destaque nos estudos discursivos da oralidade é a noção de memória considerada em sua dimensão de linguagem, de discurso.

Nessa perspectiva discursiva, a memória social é apreendida não como algo natural que chega espontaneamente aos sujeitos, mas memória como algo construído socialmente, cuja narrativa resulta de um processo histórico determinante da própria memória.

Tomando estas questões como base, quando o assunto é oralidade, certas abordagens teóricas a consideram como produção de linguagem, outras como algo “natural e espontânea” (PAYER, 2005), como se todo o material discursivo que se encontra na oralidade fosse gerado pela própria “natureza” humana, ou seja, como se o discurso na oralidade fosse independente da história, ou como se as forças da determinação histórica não atingissem o domínio da oralidade.

Assim, a autora reforça que a oralidade é um lugar sócio-histórico particular de produção do discurso, que acolhe e possibilita que circulem memórias discursivas que não puderam se inscrever socialmente na ordem da escrita.

Dessa forma, a oralidade é um lugar rico para analisar elementos discursivos que são acionados através de uma memória discursiva fruto das relações históricas as quais circulam os sujeitos da linguagem. Por isso, considerado o lugar outro, justamente porque a oralidade não chega a se inscrever nos espaços institucionalizados como objeto de saber.

3.1 O ESTATUTO DA ORALIDADE E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA NO LD

As modalidades discursivas sócio historicamente produzidas enquanto sistema simbólico entre o espaço do campo e o espaço urbano constituem objetos de discursos.

As práticas de linguagem nesses espaços se caracterizam por diferentes traços e de modos distintos em relação ao indivíduo e a língua diante de diversos universo e objetos simbólicos que atuam na constituição do sujeito. Por isso, seguindo as análises pretensas no presente capítulo, entender a noção de sujeito no discurso é fundamental.

Da perspectiva adotada pela Análise de discurso de vertente francesa, o sujeito não é algo que nasce com o indivíduo, o sujeito é uma posição que ocupamos orientada pela ideologia.

Assim, tomando as reflexões de Althusser, para a AD “Só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito - só há prática através de e sob uma ideologia (...) a ideologia não possui um exterior (ALTHUSSER, 1985, *apud* GALLO, 1992, p. 21). Daí porque o discurso enquanto uma prática é sempre prática ideológica de um sujeito e este é sempre determinado pela ideologia.

Esse apontamento sobre o sujeito e sobre a ideologia é importante para demarcarmos como na história a prática da oralidade e a prática da escrita não se distinguem apenas porque possuem algumas dimensões linguísticas distintas, mas porque os sujeitos que se inscrevem e são reconhecidos como participantes de uma de outra destas duas práticas são sujeitos interpelados por posições ideológicas distintas.

Por isso, o discurso da oralidade e o discurso da escrita se inscrevem em posições ideológicas também distintas. O discurso é, portanto, prática de um sujeito que se inscreve em uma dada posição ideológica, a partir de dadas condições de produção.

Pode-se dizer, então, que a oralidade e a escrita se situam em formações discursivas diferentes, embora sejam duas práticas que podem se valer de uma mesma língua. Como nenhuma língua é transparente nem o sujeito é origem do dizer, há posições discursiva filiadas à historicidade da escrita e há posições discursivas filiadas à historicidade da oralidade.

Nesse sentido, com base em Pêcheux (1988), Galo nos apresenta o conceito de Formação Discursiva (F.D.) como,

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, determinada pelo estado da luta de classe, determina o que pode e deve ser dito (...). Isso equivale a afirmar que as palavras, as expressões, proposições etc., recebem seu sentido da F.D. na qual são produzidas: (...) diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas F.Ds que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (PÊCHEUX, 1988, *apud* GALO, 1992, p. 23).

As noções de sujeito e discurso abordadas por Solange Leda Gallo (1992) estão circunscritas às pesquisas, segundo a autora, iniciada em 1983 com os alunos da 6ª série do 1º grau. Nessa primeira experiência, Gallo (1992), enquanto professora de língua portuguesa procurou observar de perto aquilo que entendia como uma diferença entre a produção oral e a produção escrita de seus alunos.

Tomando como foco textos produzidos por seus educandos, a autora adotou como base tanto textos orais quanto textos escritos. Mesmo diante de resultados provenientes de uma época em que não havia tanta precisão metodológica, confrontando o material produzido, levantou a hipótese de que havia maior “apropriação” por parte dos alunos, ao produzir textos orais, identificando nos textos produzidos na modalidade oral diferentes construções linguísticas e “polissêmicas” (com sentidos múltiplos), embora se tratasse de textos menos coesos. Já nos textos escritos pelos alunos, detectou uma forte predominância de construções parafrásticas (reprodução do mesmo sentido).

Diante disso, para chegar a determinadas conclusões sobre sua pesquisa a autora necessitou mobilizar algumas noções, em especial as noções de “discurso” e de “processos discursivos”. No percurso de sua pesquisa a autora concluiu que era necessário fazer uma investigação minuciosa sobre os diferentes processos vivenciados pelos alunos no que tange a produção de textos orais ou escritos.

As constatações geradas na primeira experiência permitiram à autora identificar a necessidade de uma investigação mais aprofundada, definindo como método de reflexão a Análise do Discurso, mobilizando questões relacionadas à constituição do sujeito e do sentido; a partir de então, a autora percorreu um longo caminho buscando esclarecer, o que ela chamou de “processos constitutivos do discurso da oralidade e da escrita”. (Gallo, 1992, p.14). Essas questões, segundo a autora, permitiram-lhe produzir um primeiro deslocamento na sua hipótese inicial ao observar a existência

de maior apropriação (por parte dos alunos) nos textos produzidos oralmente do que aqueles produzidos por escrito.

O que eu percebia era: por um lado, a questão da subjetividade na origem da constituição do “eu”, e por outro lado uma linguagem aprioristicamente dada, da qual o “eu” se apropriaria. Essa “linguagem”, então, prescindiria do “eu” em um primeiro momento? Tratar-se-ia de uma “linguagem sem sujeito”? Se assim fosse, que consciência teria o “eu” a respeito da “apropriação” que ele fazia dessa “linguagem sem sujeito”, e que estatuto teria tal “linguagem”? (GALLO, 1992, p.20).

Para entender os processos constitutivos do discurso oral e escrito seria necessário, segundo a autora, compreender o discurso oral e escrito a partir da relação entre Sujeito e Discurso. Para tal, algumas perguntas, foram levantadas no processo de pesquisa da autora: Quem fala? Quem são os enunciadores?

Já em contato com a Teoria Polifônica da Enunciação (DUCROT 1987), a autora inclui na problemática de seus estudos as dimensões complexas do sujeito e do discurso. A partir da noção de polifonia, os enunciadores são seres que se expressam por meio da enunciação mesmo que não sejam atribuídas a eles palavras específicas, ou seja, os enunciadores podem ser identificados como uma posição no discurso.

Nesse sentido, o sujeito do discurso não se coloca na origem do sentido, uma vez que o sujeito é interpelado não por uma vontade sua deliberada, mas pela ideologia, conforme a posição que ocupa no ato de sua enunciação.

O sujeito do discurso é um indivíduo social, pois a “forma-sujeito” Gallo (1992), é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. Considerando a noção de sujeito para a Análise Discurso, o intuito das análises pretensas nesta investigação visa entender que os processos constitutivos do discurso da Escrita e da Oralidade não acontecem de maneira mecânica, nem são naturais, mas, feito da história.

A oralidade fundada na história aciona determinados estereótipos que se materializam tanto no seu aspecto histórico quanto ideológico. Um dos frutos de expansão da colonização e demarcação de território foi a linha geográfica e ideológica existente entre os espaços urbanos e rurais, esta linha marca não só lugares/espacos, mas também suas respectivas práticas de linguagem que se caracterizam por diferentes modos.

Cada modo marca de forma distinta a relação do indivíduo com a língua, pois são universos e objetos simbólicos distintos e, por consequência, não haveria razão para que as suas respectivas práticas discursivas não os diferenciasssem na construção de si e do outro enquanto sujeitos.

Em se tratando da histórica relação do oral com o rural e da escrita com o espaço urbano, havemos de reconhecer que os textos produzidos em cada universo simbólico seja ele rural ou urbano partem de campos discursivos e modos de organização, portanto, há a historicidade do oral e a historicidade da escrita que não se reduzem a questões espaciais empíricas, tais como rural e urbano, mas a condições socioideológicas que permitem essas relações imaginárias.

Payer (1996) diz que, nos discursos que circulam em cada meio urbano fazem circular imagens, sentidos, dizeres sobre o campo, sobre o homem rural, sobre a paisagem, a natureza, o trabalho. Esses sentidos compõem o discurso produzido sobre o oral e sobre o rural, uma vez que em nossa sociedade o rural e o oral são tomados como intercambiáveis, assim como a escrita é a representação do urbano.

Os sentidos que circulam sobre o oral são, portanto, efeito de uma organização imaginária que perpassa cada espaço na construção dos seus discursos, nos seus dizeres. Então, o campo sempre carregou consigo determinados estereótipos mobilizados pela mídia, pela literatura, pelas músicas e outros meios textuais. Aspectos como: o bucolismo, a exaltação à natureza, o passado rural paradisíaco fizera e ainda faz parte de um imaginário voltado para o cenário campestre.

Tendo a visão do campo pela ótica literária é possível perceber o homem do campo intimamente atrelado à natureza, por isso, a construção discursiva desse sujeito o coloca em uma posição discursiva diferente da posição imaginariamente construída para o homem urbano.

Além das imagens pré-construídas sobre o universo do campo versus os espaços urbanos há também questões correlacionadas aos estereótipos demarcados acerca de cada sujeito enunciator de cada espaço.

As figuras como o caipira sempre estiveram presentes no universo do campo, e quem é considerado o “caipira”? Só aquele que reside no campo ou quem não fala a língua padrão? Estas questões podem auxiliar na compreensão de como tais considerações foram se cristalizando ao longo da formação histórica e ideológica de cada lugar.

O estereótipo cristalizado acerca da oralidade numa perspectiva textual-discursiva é articulado no plano simbólico discursivo de forma caricaturada e estilizada em suas produções e efeitos de sentidos visuais e gráficos. Dessa forma, ratificam duas extremidades numa posição (lugar) de um sujeito urbano, ao lado do rural como o outro.

Portanto, o homem rural de maneira estereotipada não pertence a lugares de prestígios ou institucionalizados. Por exemplo, muitas vezes, na tentativa de trazer para a sala de aula questões voltadas aos aspectos orais, chegam pelo livro didático personagens como o 'Chico Bento' de Maurício Sousa. O personagem da turma da Mônica aparece em tirinhas seguindo os estereótipos do homem do campo, ou seja, camisa xadrez, chapéu de palha, descalço e usando roupas rasgadas.

Como diz Payer (1996), essa imagem reforça um processo simbólico como de formação de uma distância do sujeito com relação ao universo rural e seus objetos de referência. Entre os “estereótipos”, relacionados ao homem do campo que ele, na maioria das vezes, não domina a escrita, mas produz textos orais conforme aspectos constitutivos do uso da língua, e em sala de aula, propor atividades na modalidade oral dissociada desses estereótipos é um desafio para o professor, porque refutar essa imagem significa olhar para o homem do campo de hoje de maneira diferente daquilo que se construiu sobre ele historicamente.

No espaço escolar, por questões históricas e ideológicas, a escrita expurgou o espaço da oralidade; portanto, a leitura (oral) tornou-se prática constante, sem qualquer menção ao oral. Segundo Gallo (1992, p.48), há duas instâncias de oralidade: a primeira que se opõe ao texto escrito, aquilo que não é escrito, que a autora chama de oralidade tipo 1, e a segunda, ao contrário, é a oralização da escrita, com todas as características formais e semânticas da escrita, chamada de oralidade tipo 2.

Temos, então, dois processos interpenetrando-se e confrontando-se: por um lado uma escrita (e sua oralização) cujo efeito é produzir um sentido verdadeiro, único e imutável. Por outro lado, uma oralidade (e sua transcrição), cujo efeito é produzir um sentido não transparente, inacabado e ambíguo. (GALLO, 1992, p. 48)

Nesse sentido, para Gallo (1992), o que acontece é a administração bem-organizada dos dois discursos, um legitimado e outro não-legitimado, cujo controle é realizado fundamentalmente pela escola. Nas palavras da autora,

Essa conservação se dará da seguinte maneira: ela apresentará, aos estudantes, o discurso escrito, como modelar, e sua forma como normativa. Essa prática pedagógica legitimará, mais uma vez, esse discurso que, por isso mesmo produz um sentido único desambiguizado. No entanto, a Escola não ensina esse discurso, exatamente porque esse discurso tem um lugar próprio para existir, e um lugar sempre institucional, que não é a Escola. A Escola é uma outra instituição de outro tipo, muito particular: a principal instituição “mantenedora” do discurso escrito, e não uma instituição “produtora”. As instituições produtoras são, por exemplo, o jornal, o livro, a publicidade, a revista, a Tv, o rádio, entre outras. (GALLO, 1992, p. 59).

Dessa forma, segundo a autora, a escola apresenta aos estudantes o Discurso da Escrita que até chega a ser estudado, analisado, mas, nunca ensinado. Ou seja, ao aluno é apresentado o discurso da escrita, mas esse aluno não se apropria desse discurso porque ele não integra efetivamente as suas práticas sociais.

Assim, em suas práticas de escrita em sala de aula os alunos se deparam com discursos escritos e produzidos por outras instâncias produtoras de discursos escritos, mas não chega a ser um produtor desse discurso.

Para a autora, embora a escola apresente ao aluno o discurso da Escrita, a produção linguística desse aluno se mantém inscrita no Discurso da Oralidade, mesmo depois da alfabetização e, não muito raramente, até o final da escolarização. Talvez pudéssemos tomar como exemplo dessa constatação da autora o documento regular da ação pedagógica atualmente utilizado nas escolas públicas: a BNCC (Base Nacional Comum Curricular de 2017), que em sua habilidade – EF08LP031¹ de língua portuguesa, Anos Finais do Ensino Fundamental, no eixo prática de textos escritos, que orienta a produção de artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra- argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.

Assim, para Gallo (1992), a Escola em sua função social e nas suas práticas de escritas visa desenvolver atividades das quais os estudantes têm como formato os textos

Nesse sentido, a habilidade EF89LP28, língua portuguesa, fundamental II, eixo oralidade, orienta que o estudante aprenda a tomar nota de videoaulas, aulas digitais,

¹ Os códigos alfanuméricos EF89LP28, EF08LP03 presentes na página 40 deste trabalho correspondem as habilidades de Língua Portuguesa da série 8º, conforme orienta a BNCC (Base Nacional Comum Curricular de 2017).

apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e que será realizado.

Quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc., que circulam em outros espaços, como: o jornal, a revista, impressa ou digital, a Tv e outros.

Então, o discente ao ser instruído a produzir textos escritos seguindo os padrões propostos na habilidade citada, constitui-se copiado de um padrão de escrita que ele precisa seguir e alcançar para que possa receber uma nota estipulada pelo seu professor, mas não chega a se apropriar desse tipo de produção escrita, justamente porque a habilidade adquirida se encerra nos limites da própria escola para fins de avaliação e nada mais.

Com o objetivo de alcançar e garantir a habilidade acima, o professor, de acordo a BNCC, precisa articular temas de vídeos ou documentários aos assuntos tratados nos textos jornalísticos estudados. Para tanto, a base norteadora desta atividade proposta no campo da oralidade em sala de aula é o texto escrito, de modo que o aluno será conduzido a organizar suas falas, seus argumentos e seus questionamentos a partir do Discurso da Escrita. Por isso a pergunta norteadora desta pesquisa - Quando o Manual do Professor em análise propõe a este profissional um trabalho com a oralidade, que práticas discursivas geram os textos mobilizados pelo LD? - orienta a hipótese de que, embora a proposta de ensino anunciada no Manual do Professor aponte para o eixo da oralidade previsto na BNCC, o aluno é inserido em práticas de escrita e não propriamente de oralidade, uma vez que a oralidade tem suas práticas sociais específicas, tais como, um debate em uma assembleia, uma conversa nos momentos de recreios, histórias tradicionais passadas dos avós para os pais e dos pais para os filhos, por exemplo.

Desse modo, por questões ideológicas e manutenção da ordem social na qual a Escola desempenha um papel crucial nesse processo, o professor deve trazer para suas aulas exercícios pautados no Discurso da oralidade. Ele precisa se desvencilhar da supremacia da escrita em detrimento da oralidade, sabendo que cada uso da língua

atua em espaços enunciativos distintos, assim, produzindo discursos diferentes a cada situação enunciativa.

Ao adentrar o espaço escolar, o aluno se inscreve no Discurso da Oralidade, como pontua Gallo (1992), mesmo após alcançar a alfabetização. A autora aponta que mesmo em textos escritos o discurso oral permanece presente até o fim do período de escolarização. Quais as motivações para a ocorrência deste fato? Em resposta, a autora menciona que os textos dos alunos a princípio não-modelares, e sua forma não-normativa, assim permanecerão. Os desafios (as atividades escolares) lançados aos alunos em sua maioria estão direcionados às cópias, leitura e exercícios interpretativos.

[...] produzir textos modelares e corretos do ponto de vista da Norma, ainda assim seu texto, por não ser legítimo (como seria o texto de um jornalista, de um publicitário, de um escritor), não produzirá um efeito de sentido “único”; ao contrário, produzirá um sentido ambíguo e inacabado, um texto de Discurso da oralidade. Na verdade, a Escola faz parecer que o texto, quando produzido segundo as normas de “correção” e “clareza”, é um texto, legítimo. O que é um grande engodo. Na verdade, ele só é legítimo dentro dos portões da Escola onde foi produzido. (GALLO, 1992, p.60).

A escola ao propor aos seus estudantes atividades de passagem de um Discurso para o outro precisa explicitar e aprofundar este processo, para que o aluno possa produzir textos sempre que necessário, dentro ou fora do espaço escolar.

Sobre a discursividade oral, a Escola propiciou momentos de aprendizagens da oralidade assim, como fez e faz com a escrita, por isso, o que se espera do aluno ao longo de sua escolarização é o domínio do texto escrito, mesmo sabendo que o texto escrito em sala de aula é simplesmente uma ação destinada à correção do professor e não propriamente uma forma que possibilita ao aluno ocupar uma posição própria da oralidade, por exemplo, uma roda de conversa, as reuniões organizadas em espaços escolares ou não.

Nessa perspectiva, o discente não consegue escrever de forma proficiente textos escritos e tampouco é colocado em situações pedagógicas que valorizem a oralidade. Uma prática é tomada pela outra e o aluno não é capaz de distinguir atividades languageiras próprias de situações onde circula o oral e práticas languageiras onde circular atividades de escrita.

O Discurso da Oralidade ao contrário do Discurso da Escrita é visto com seus sentidos inacabados, provisórios e necessários de correção, ou seja, alterados. Na

prática pedagógica, o professor por muitas vezes inconscientemente é levado a trabalhar em sala de aula ações pautadas no reconhecimento e relevância dos textos (textos escritos) de seus alunos, esses atributos são parte integrante da escrita e não da oralidade. Por isso, a atuação docente é voltada para as produções de tudo que envolve a escrita legitimada conhecidas nos livros didáticos e publicações, o que for contrário é não é considerado.

Considerando as proposições de Solange Gallo (1992, p. 59), a respeito dos Discursos os quais circulam no espaço escolar, quando toma o discurso escrito, no ato de modelar, em sua forma normativa, que ao produzir este tipo de discurso o educando produz sentido único e desambiguizado. Para a autora, no entanto, a Escola não ensina esse discurso, exatamente porque esse discurso tem um lugar próprio para existir, e um lugar sempre institucionalizado, que não é o caso da Escola, porque, a Escola é a principal instituição “mantenedora” do discurso da escrita, e não uma instituição “produtora”.

De Certeau (2014, p.201), diz que na modernidade a oralidade fora modificada pelo trabalho ocidental, as vozes foram silenciadas dentro de um sistema escriturístico e que vagarosamente essas vozes reaparecem, porém, associada ao ato de reproduzir, dessa forma, ocorre o isolamento da “voz” em relação à escrita. Então longe dos padrões estabelecidos pela escritura, “o Povo fala”.

Na Escola a voz” da oralidade aparece de forma articulada, gravada, normatizada, audível, em busca da imitação daquilo que a mídia produz e reproduz, ou seja, a cópia do seu artefato.

A prática de linguagem escrita é ativamente ensinada no espaço da escola, pois ela foi em sua função social constituída para promover práticas de ensino da escrita, no intuito de favorecer a língua escrita de forma hegemônica na sociedade moderna.

A escola é uma agência de letramentos para desenvolver competências escritora, e por isso, proporciona repetidamente o ensino a seus alunos a apropriação e produção de textos escritos. No ensino de língua materna (a língua portuguesa), Castilho (1998, p.9), aborda que, em meados dos séculos XVI e XVIII, no intenso processo de urbanização nos países europeus e no Brasil e outros países latino-americanos, o autor discute que diante de tal processo histórico, é ilusório buscar nos sistemas de ensino europeus moldes para o ensino no Brasil.

Nesse sentido, por volta dos anos 1970, as escolas brasileiras deixaram de abrigar exclusivamente alunos urbanos, mas também alunos residentes nos espaços rurais.

Nesse momento, o ensino de língua portuguesa vivenciou “crises”, que desencadearam inúmeros questionamentos sobre o que e como deveria conceber o ensino da língua portuguesa, ensino esse marcado pelo predomínio da escrita, tal concepção confirma hipóteses de unificar a língua a partir de uma Gramática Universal, portanto, a língua como estrutura. Castilho (1998, p.13), levanta questionamentos significativos com relação ao ensino, “o que ensinar?” “como ensinar?” na língua portuguesa, a função da escola esteve centrada no ensino da escrita, na reprodução de esquemas classificatórios, na aquisição da língua escrita e transposição da norma culta foi refutada a partir de concepções que concebem o ensino de língua portuguesa de forma reflexiva sobre a língua, não apenas como estrutura, mas atividade.

Diante de todas as considerações feitas até aqui sobre os embates entre oralidade e escrita no contexto escolar e como a oralidade é concebida nesse lugar como um estatuto de ensino, pois esta modalidade tem espaço reduzido enquanto abordagem de ensino, mesmo diante de determinadas tentativas, o trabalho com a oralidade, por conseguinte, é sufocado e silenciado pela escrita por razões históricas e ideológicas que envolvem muito mais do que a vontade do professor em agir diferente em sua atuação docente sobre os usos da língua a cada modalidade.

4 - O PESCURSO METODOLÓGICO E A PROXIMAÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA

O presente capítulo é dedicado a apresentação do percurso da pesquisa a partir da apresentação e descrição do corpus analítico. Conforme vimos discutindo no segundo capítulo, todo objeto simbólico é atravessado por gesto de interpretação, justamente porque se inscreve em uma prática discursiva.

Dessa forma, tomamos o LD como uma prática discursiva inscrita no discurso pedagógico (DP). É desse lugar que tomamos os recortes extraídos do LD, interpretando-os como discursos que entram numa rede discursiva, estabelecendo laços com outros discursos nem todos circunscritos ao DP. De acordo com Costa (2009), no Brasil, a partir da chegada da família Real, os manuais didáticos puderam ser feitos em território brasileiro.

As primeiras obras didáticas foram publicadas e traduzidas para a Escola Militar; o LD, em específico veio em 1822, e foi legitimado em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro Didático. Há, portanto, aproximadamente, um século que o livro didático faz parte da realidade das escolas brasileiras, participando da rotina de quase todos os professores, auxiliando-os ou, às vezes, orientando as ações desenvolvidas em sala de aula.

Por isso, as orientações contidas no LD e, posteriormente adotadas pelo professor por meio do MP, diz muito sobre sua concepção de ensino-aprendizagem, organização do trabalho pedagógico em sala de aula e avaliação. Por conta disso, é necessário estabelecer critérios minuciosos para analisá-los. Partindo de tais pressupostos, passaremos à apresentação do LD que tomado neste estudo como corpus de análise.

Conforme destacamos na introdução deste trabalho, o livro selecionado para nosso estudo tem como título “Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem”, de autoria de Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2018), editado pela Editora Moderna, São Paulo. Este livro foi escolhido pelas seguintes razões: no mesmo período em que estava definido o corpus de investigação da pesquisa, estava também desenvolvendo as minhas ações docentes em uma escola do campo situada no município de Marabá-PA, cujo livro didático adotado para o ensino de língua portuguesa era o referido livro.

Além disso, outra questão que orientou a escolha desse livro de 6º ano do Ensino Fundamental foi a percepção de que por estar direcionado a alunos dos quais se exige um domínio de habilidades relacionadas ao primeiro contato com as questões e atividades voltadas para o campo da oralidade.

À medida que fomos definindo o DO como objeto de pesquisa procuramos delimitar a escola como o espaço de produção dessa prática discursiva e circunscrevendo o LD como o espaço privilegiado de materialização do discurso da oralidade.

Assim, minhas primeiras incursões no material voltaram-se para a forma como o LD organiza a proposta de ensino de língua portuguesa. Meu olhar passou a focalizar não apenas a estruturação das seções de atividades, mas, também, os aspectos teóricos e metodológicos que estavam na base das reflexões e atividades propostas para o trabalho com o ensino de língua portuguesa, tomando como referência as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017-2018).

Outro aspecto que corroborou para a seleção deste objeto analítico foi a distribuição desigual entre atividades relacionadas ao campo da escrita e atividades identificadas como atividades orais.

Assim, o livro em análise, é composto por 12 capítulos cujas atividades dão maior centralidade à escrita, partindo de orientações pautadas em gêneros textuais de circulação na mídia leituras de textos literários canônicos. Nesse sentido, foi possível visualizar até mesmo na escolha da organização dos capítulos, o silenciamento da oralidade em detrimento a escrita.

4.1 A ORGANIZAÇÃO DO LD

O LD “Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem”, 6º ao 9º, ano teve sua primeira edição no ano 2012, sua segunda edição em 2015 e a terceira no ano 2018. Passou a integrar o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2017), a partir do ano 2017.

A obra contempla todas as séries do ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Porém, ao analisar os livros das diferentes etapas e/ou séries observamos que o livro do 6º ano oferece um corpus mais extenso de análises, pois nesta etapa de ensino os

gêneros e as atividades voltadas para o tema da oralidade ocupam um espaço mais relevante do que as demais séries.

No quadro 1, apresentamos o sumário do livro:

Quadro 1 - Sumário do LD (Manual do Professor)

O Manual do Professor	V
Pressupostos teórico-metodológicos	VI
Ensino e aprendizagem de língua materna	VI
A leitura, a escrita e a produção de textos sob a perspectiva dos multiletramentos	VIII
Como a coleção organiza o trabalho com a leitura/escuta e a produção de textos orais e Escritos	X
Práticas no campo artístico-literário	XI
A centralidade da leitura literária	XII
Conhecimentos Linguísticos	XV
Avaliação da aprendizagem para refletir sobre o ensino	XVII
Como a coleção organiza o trabalho com a avaliação	XVIII
Estrutura da obra	XIX
Capítulos de Leitura e Produção	XIX
Capítulos de Práticas de Literatura	XI
Capítulos de Estudos Linguísticos e Gramaticais	XI
Leituras complementares	XIII
Leituras complementares — 6o ano	XLV
Referências Bibliográficas	LVIII
A BNCC – Competências e habilidades	LX

Fonte: BALTHASAR, M, & GOULART, S (2018). (Manual do Professor)

No primeiro tópico do sumário “Manual do Professor”, as autoras se dirigem ao professor da escola básica, chamando a atenção deste para a organização do livro, que contém “quatro unidades, com três capítulos, cada um priorizando um componente de Língua Portuguesa: Leitura e Produção, Práticas de Literatura, Estudos de Língua e Linguagem”. (BALTHASAR e GOULART, 2018, p. III).

O tópico “Pressupostos teóricos” se desdobra nos subtópicos: 1) Ensino aprendizagem de língua materna, cuja discussão se volta para as teorias de aprendizagem fundamentadas em Vigotsky (1992) e para os estudos enunciativo-discursivos de Bakhtin/Volochinov (1929) e Bakhtin (1953); 2) Como a coleção organiza o trabalho com a leitura/escuta e a produção de textos orais e Escritos (subtópico que sintetiza o propósito das autoras com as atividades de leitura/escrita de textos.

No tópico “Conhecimentos Linguísticos”, as autoras recorrem tanto à produção científica de linguistas brasileiros que se dedicam aos estudos linguísticos, tais como Bagno (1999), Antunes (2003) para tecerem considerações sobre o ensino de língua portuguesa e os objetos de ensino. Destacam também como a coleção se dedica ao trabalho com a avaliação.

Em “Estrutura da Obra”, as autoras apresentam a sequência de capítulos do LD. Assim, destacam que o livro traz quatro capítulos dedicados à leitura e produção de textos, distribuídos nas quatro unidades de cada volume. O capítulo “Práticas de leitura” traz um conjunto de atividades de leitura, com o objetivo de explorar os múltiplos letramentos.

O capítulo “Estudos Linguísticos e Gramaticais”, de acordo com as autoras, é um capítulo que procura garantir “a problematização, a observação, o levantamento de hipóteses e o estudo e análise do aspecto linguístico eleito, para depois procedermos a uma sistematização”. (BALTHASAR e GOULART, 2018, p. XXI, grifos das autoras).

Em “Leituras Complementares” alguns textos são apresentados ao professor como complemento às discussões teóricas levantadas pelas autoras, seguidos de uma série de outras orientações dirigidas ao professor acerca do ensino de língua portuguesa.

O tópico “A BNCC - Competências e Habilidade” - traz as dez competências gerais apresentadas pela BNCC e as competências específicas de linguagem para o Ensino Fundamental, assim como as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

Após tecer comentários dirigidos ao professor sobre os eixos de atividades, as autoras do LD passam à apresentação das atividades dirigidas ao aluno. O livro é organizado por quatro Unidades de ensino, sendo que cada uma delas reúne capítulos

por meio dos quais se distribuem as atividades de linguagem. Todas as Unidades e capítulos do livro obedecem à mesma estrutura apresentada pela Figura 1, a seguir

Figura 1 -Sumário da Unidade I do LD

Sumário	
Unidade 1	13
Capítulo 1: Cartas pessoais — dos correios aos e-mails	14
Leitura — Atividade 1: Conhecendo alguns trechos de romance	16
Trecho 1: <i>Eu sou eu</i> , de Paula Pimenta	16
Trecho 2: <i>Eu sou eu</i> , de Paula Pimenta	21
Leitura — Atividade 2: Leitura e roda de conversa: explorando a notícia	23
Em busca de histórias de migrantes em SP: artistas se oferecem para escrever cartas, de Rodrigo Rizzo	23
Produção de texto	25
Conhecendo o gênero — Carta pessoal	25
Atividade 1: Cartas, cartas e mais cartas	26
Atividade 2: Para que cartas pessoais?	31
Atividade 3: Roda de conversa sobre a escrita de cartas pessoais	32
Produzindo o texto — Carta pessoal	34
Galeria	38
Carta aberta ao Homem-Aranha, de Lorena Chalita	38
Capítulo 2: Histórias (re)vividas — lembrar, relatar e narrar	40
Leitura 1 — O fotógrafo que é colírio de infância, de Samuel Macedo	44
Leitura 2 — Meu vô Apolinário um mergulho no rio da (minha) memória, de Daniel Mendonça	46
Leitura 3 — Infância, de Geacilano Ramos	52
Roda de leitura	58
Galeria	59
Texto 1: Juntos de olhar, de Gabriela Roman	59
Texto 2: O olho de vidro do meu avô, de Ilanislomene Campos de Queiroz	60
Texto 3: O menino que a Capone corrigiu, de Marlene dos Santos	61
Capítulo 3: Língua e linguagem	67
Tópico 1 — Linguagem, língua e produção de sentidos	67
Linguagem	67
Língua	66
Tópico 2 — Enunciado, discurso, intencionalidade e sentido	70
Tópico 3 — Língua e mudança, língua e variação, o uso da língua e as situações de comunicação	73
Língua e mudança	73
Língua e variação	74
O uso da língua e as situações de comunicação	79

Fonte: BALTHASAR, M, & GOULART, S (2018). (Manual do Professor).

Na Figura 1, trazemos a Unidade 1 do LD, a fim de ilustrarmos como cada unidade se organiza em capítulos.

Assim, o capítulo 1 da Unidade I intitulado “Cartas pessoais- dos correios aos e-mails” tem como proposta de atividades apresentar ao aluno trechos de um romance estruturado com o gênero carta, assim como o gênero e-mail, a fim de estabelecer diferenças ente os dois gêneros de comunicação.

Como se pode ver, o capítulo traz duas outras seções voltadas a atividades de leitura (Atividade 1 e atividade 2) seguidas da “roda de conversa”, uma atividade em

grupo, que leva os alunos a discutirem sobre os textos lidos, conforme explicitaremos no capítulo de análises.

O capítulo 2 - "Histórias (re)vividas-lembrar, relatar narrar" - segue estrutura semelhante à do capítulo 1. Tem como proposta permitir relações entre experiências, memórias e ficção, por meio de textos que buscam oferecer recordações de uma infância plural.

O percurso formativo traz momento de leitura compartilhada e roda de leitura, voltadas à fruição dos textos; atividades que contribuem para percepção dos recursos literários e seus efeitos de sentido.

No capítulo 3, a proposta é refletir sobre os conceitos de: língua, linguagem, enunciado, discurso e intencionalidade de forma oral e, posteriormente, de forma escrita. Entre os textos selecionados, os trechos do livro "Marcelo, marmelo, martelo de Ruth Rocha", são base de reflexões, principalmente, nas definições do conceito de "língua" apontados no capítulo.

No final de alguns capítulos, como no capítulo 1 e 2, por exemplo, as autoras apresentam as seguintes seções: "produzindo o texto", que retoma as orientações de todo o percurso do capítulo, para que os alunos possam produzir o gênero textual analisado, abordando as condições de produções inerentes ao gênero. Após a produção de texto escrito, o capítulo traz os itens: "avaliação" e "sistematização dos conhecimentos", que auxiliam o trabalho docente na avaliação da aprendizagem dos estudantes.

4.2 ORGANIZAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

Os recortes do livro didático que compõem o corpus da pesquisa estão distribuídos em diferentes unidades de ensino, conforme destacamos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Organização do corpus da pesquisa

Figura	Unidade	Capítulo	Atividade	Pág.
2: Roda de conversa sobre a escrita de Cartas	I	I: Cartas pessoais-dos	Roda de conversa sobre a	32

		Correios aos e-mails	produção de cartas pessoais	
3: Informação e opinião: o campo jornalístico	I	IV: Leitura e roda de conversa: gêneros jornalísticos	Roda de conversa sobre textos jornalísticos	92
4: Produzindo o texto: notícia	II	IV: Informação e opinião: campo jornalístico em Foco	Sugestão de roteiro para <i>script</i> da notícia a ser gravada	102
5: Avaliação das notícias áudio visuais	II	IV: Informação e opinião: campo jornalístico em foco	Ficha de apoio à produção e à avaliação da notícia	104
6: Roda de leitura –Lembranças da nossa infância	II	V: Oficinas com histórias (re) vividas	Entonação e leitura expressiva	120
7: Leitura do texto e apresentação oral	IV	IX: Espaço de divulgação científica	Leitura de texto e apresentação oral	208
8: Preparando a apresentação	IV	IX: Espaço de divulgação científica	Preparando a apresentação das leituras feitas pelos grupos	220
9: Finalização da preparação	IV	IX: Espaço de divulgação científica	Preparando a apresentação	221

			das leituras feitas pelos grupos	
10: Produção de texto – Apresentação Oral	IV	IX: Espaço de divulgação científica	Conhecendo o gênero – Apresentação Oral	222

O quadro anterior as figuras que foram organizadas, no próximo capítulo, em eixos de análise, de acordo com o gênero inserido pelo LD, contendo os seguintes eixos: 1) Cartas pessoais: onde entra a oralidade? 2) Informação e opinião: o campo jornalístico; 3) Histórias revividas; 4) Lugares de infância: poesia 5) Divulgação científica: a oralização da escrita.

5 QUAL O LUGAR DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO?

Propiciar atividade cuja oralidade está como foco de análise e ensino requer subsídios diferentes do ensino dos gêneros escritos. Então, propor atividades de oralidades atreladas à escrita, é o oposto ao trabalho relativo à linguagem oral. A BNCC (2017 - 2018), documento orientador da prática docente, no Brasil, no que se refere ao “eixo oralidade”, define as práticas de linguagens em situações orais, face a face ou não, ressaltando que estas envolvem, também, a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. O LD, também como instrumento norteador ao exercício da docência, não destoa das normativas previstas na Base Nacional Curricular Comum.

No entanto, as categorias de análises estabelecidas para serem mobilizadas nas análises a seguir, não tomam como referência as exigências metodológicas estabelecidas pela BNCC. Interessa-nos como categorias de análises: 1) a prática de produção do texto oral; 2) os aspectos que adquirem centralidade nas atividades orais; 3) as condições contextuais de produção dos textos orais.

Para tanto, neste capítulo, trazemos recortes do LD, particularmente de atividades propostas na seção “produção de textos orais e escritos”, cuja finalidade, de acordo com as autoras do livro, é inscrever o aluno em experiências de leitura no gênero a ser produzido naquele capítulo.

Diante dos recortes de cada capítulo selecionado, a categoria de análise será direcionada, mais especificamente, às propostas metodológicas que orientam acerca das atividades, que segundo o LD em estudo, estão voltadas para o trabalho com a linguagem oral.

Essa seção se desdobra nas seguintes subseções: *Conhecendo o gênero* (cujo foco é na observação das características do gênero que figura como objeto de ensino, sobretudo ao conteúdo temático, à forma composicional e ao estilo) e *produzindo texto* (voltada para orientações consideradas necessárias para que o aluno possa planejar o seu texto, quais sejam: i) o contexto de produção; ii) ações de escrita textual situada no *como fazer?* e iii) em critério de avaliação do próprio texto).

A seguir, reuniremos os recortes de análises em eixos conforme o gênero a que as atividades se encontram vinculadas no MP.

5.1 EIXO DE ANÁLISE 1: CARTAS PESSOAIS: ONDE ENTRA A ORALIDADE?

Este eixo traz dois exemplos de atividades propostas no capítulo I do MP. Nossas análises desse eixo recaem sobre a presença/ausência de um trabalho com a oralidade, considerando que o gênero sugerido para uma proposta de produção escrita e oral é a carta pessoal.

Figura 2 - Roda de conversa sobre a escrita de Cartas

...vamos trabalhar: de projeto? de vida?“, que sinalizam que o poeta quer ser “atualizado” sobre como andam as coisas com a amiga.

3. Espera-se que os(as) estudantes percebam que esta carta é parte de uma correspondência pessoal real e não ficcional, como parte de um romance. Quanto à carta propriamente dita, esta apresenta as informações sobre a data e o local de onde escreve o remetente no final, no lugar de “abrir” a carta, como nos outros exemplos. Além disso, dada a brevidade do texto, o remetente o organizou em um único parágrafo, embora pudesse ter concentrado as perguntas à destinatária em outro parágrafo.

4. Espera-se que os(as) estudantes percebam que sim, que podem variar.

5. Como já foi dito na atividade 2, o objetivo das perguntas é saber das novidades na vida da interlocutora naquele momento, o que possibilita que se estabeleça um diálogo, já que o remetente espera que a interlocutora forneça informações sobre o que é perguntado.

Atividade 3: roda de conversa sobre a escrita de cartas

Vale a pena ver!

As cartas trocadas entre o poeta e a professora inspiraram o documentário *O último poema*, dirigido por Mirela Kruel, produzido em 2015. Assista a esse filme, com cenas poéticas que mostram essa amizade de mais de 20 anos. Veja a linda imagem que abre o filme.



Atividade 3: Roda de conversa sobre a escrita de cartas pessoais

Você conhece alguém que escreve cartas? Afinal, elas ainda são usadas? Para que escrever cartas pessoais à moda antiga? Qual é a diferença entre enviar uma carta pessoal pelo correio e enviá-la por e-mail?

Para refletir sobre esse tema, responda às questões a seguir. Se possível, conheça antes o *blog Trocando cartas*, procurando por ele em um site de pesquisa.

- Por meio do *blog Trocando cartas*, as pessoas podem trocar cartas pessoais. Algumas delas apresentam motivos para gostar dessa prática, como:
 - as cartas permitem entrar em contato com pessoas novas;

II. as cartas possibilitam uma comunicação menos superficial do que as redes sociais;

III. as cartas dão a chance de treinar as habilidades de produção textual.

Discuta com seus colegas:

- O que você acha dessas razões para escrever cartas? Você concorda com elas?
- Você acha que há diferença entre se corresponder pela internet e enviar cartas pelo correio do modo convencional? Por quê?
- Quais seriam os seus motivos para começar a se corresponder com pessoas amigas e/ou com pessoas que ainda não conhece?

Atividade 3

- Resposta pessoal.
- Resposta pessoal.
- Resposta pessoal.

Fonte: Balthasar, Marisa e Goulart, Shirley (2018, p 32 e 33).

Para fins de contextualização, a figura 02 é uma atividade recortada de propostas de atividades do capítulo 1 da Unidade 1 do MP em estudo. O capítulo 1 tem como título: *Carta pessoal: dos correios ao e-mail* e se inicia com a apresentação

de duas imagens lado a lado: a pintura “Saudade”, de Almeida Júnior e uma foto, segundo as autoras do livro, “produzida por alunas de um curso de *design* de moda que se propõe a ser uma releitura do quadro do pintor’ (BALTHASAR e GOULART, 2018, p. 14). A expectativa é que com as duas imagens “os alunos percebam que as formas de comunicação e gêneros em uso mudam com o tempo.” (BALTHASAR e GOULART, 2018, p. 14).

Para isso, a seção “Converse com a turma” sugere ao professor um roteiro de questões que possam levar os alunos a estabelecerem relações entre os dois textos.

A atividade 1, deste capítulo - *Conhecendo alguns trechos do romance*- está relacionada à prática de leitura e é introduzida pelo Boxe que tem como título “Antecipando a leitura com a turma” cujo objetivo é:

[...] antecipar aspectos do texto fornecido para leitura que possibilitará a reflexão sobre questões que são foco de discussão na Unidade. Sugerimos que, *mesmo que a leitura seja proposta de forma individual e silenciosa, o conteúdo desse boxe seja sempre tratado coletivamente visando à promoção de uma discussão prévia oral* que promova tanto a ativação e o compartilhamento de conhecimentos prévios relevantes para a leitura quanto a antecipação do que será objeto de discussão no e do texto. (BALTHASAR e GOULART, 2018, p. 14, destaque meu).

Nessa atividade são apresentados ao aluno alguns recortes de trechos do romance *Fazendo meu filme 1*: a estreia de Fani, de Paula Pimenta. São trechos cuja formatação remete o gênero e-mail.

A seguir, a seção *Primeiras impressões* traz questões endereçadas ao aluno sobre o conteúdo dos trechos (e-mails) recortados do romance. Um comentário à margem do livro interpela o/a professor/a sobre a importância das questões endereçadas ao aluno sobre os fragmentos do romance.

Professor(a), é muito importante que as questões desta seção sejam discutidas oralmente, com o coletivo da sala. O objetivo é favorecer uma primeira troca de impressões sobre o texto lido, de modo que os(as) estudantes possam compartilhar suas compreensões globais sobre o que leram e checar possíveis hipóteses levantadas antes e durante a leitura. Dado o caráter da seção *Primeiras impressões*, ela sempre favorecerá o desenvolvimento da habilidade (EF67LP23) (BALTHASAR e GOULART, 2018, p. 18).

Apesar de a atividade 1 não ter sido selecionada para nossas análises, nós a introduzimos aqui para melhor contextualizar as demais atividades deste capítulo que selecionamos para nossas análises.

Além disso, embora a atividade não tenha sido selecionada para análises, ela já nos oferece pistas de como o trabalho com a oralidade é proposto. Vejamos que no excerto logo acima extraído pelo MP, em forma de uma recomendação ao professor sobre o trabalho com a leitura, as autoras do MP asseveram que a seção Primeiras impressões, ou seja a seção que leva o aluno a ler e fazer comentários sobre os fragmentos lidos sempre favorecerá a habilidade EF67LP23, que, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) significa “Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas “ (BNCC, 2018, *Apud* BALTHASAR e GOULART, p. LXII).

Mas, como verificamos no detalhamento da atividade 1, esta habilidade está apenas pressuposta nas atividades. Em nenhuma passagem da sessão acima apresentada há uma orientação ao aluno sobre o respeito aos turnos de fala dos colegas ou da professora, enquanto um aspecto específico da oralidade que deve ser respeitado para o sucesso das trocas verbais.

O MP explicita que o objetivo é favorecer uma primeira troca de impressões sobre o texto lido. Nesse caso, o respeito ao turno do outro, enquanto um aspecto das trocas orais, decorre de um trabalho cujo foco é propriamente na escrita, de modo que a oralidade não tem centralidade nessa atividade pois não há a formulação de questões que possibilitem ao aluno focalizar especificidades dessa modalidade da língua. A oralidade entra como um dado natural sem que seja necessário o planejamento com foco nesse objeto.

Após cumprir o ritual das atividades próprias ao tópico leitura, é introduzida a Atividade 2 - *Leitura e roda de conversa: explorando a notícia*. É nessa atividade que se insere a figura 2, objeto de nossa análise. Assim, na atividade 2, são apresentados fragmentos de uma notícia jornalística, cujo título é **Em busca de histórias de migrantes em SP, artistas se oferecem para escrever cartas, recortada (pág. 23)**. Aqui, também, à margem do livro, uma recomendação ao professor:

Anuncie que hoje vocês conversarão sobre uma notícia. Antes da leitura, contextualize a notícia: fala sobre um trabalho voluntário de um grupo de artistas conhecido como Coletivo Estopô Balaio, formado em 2011, em São Paulo. Em sua maioria, é constituído por artistas migrantes de outros estados. (BALTHASAR e GOULART, 2018, p. 23).

Depois de apresentada a notícia, seguida de um glossário, passa-se à seção: Algumas questões para a roda de conversa, em que são elencadas dez questões dirigidas aos alunos com foco em elementos da notícia (o que aconteceu, quem está envolvido, onde e quando ocorreu), em conteúdo da notícia etc. A seguir, tal como a seção de leitura, o foco recai na produção de texto, sob o título: Produção de texto - Conhecendo o gênero: carta pessoal.

Como atividade 1, vários trechos de textos são apresentados, todos eles fragmentos do romance *Tem carta pra mim?* de Fany Abramovich (2015), cujo enredo é construído totalmente em forma de cartas que a personagem Beatriz envia para amigos, desconhecidos, empresas, instituições. Depois de conduzir os estudantes a analisar as três cartas extraídas do romance, e na sequência atividades que levam os alunos a explorarem a estrutura composicional do gênero carta.

Na atividade 2- Para que cartas pessoais? - as autoras do LD apresentam “uma breve notícia que circulou em 2010, em um jornal, sobre uma professora gaúcha que manteve correspondência com o poeta Carlos Drummond de Andrade”. (BALTHASAR e GOULART, 2018, p. 31) e introduz uma série de questões com a expectativa de que os alunos percebam as especificidades do gênero carta em relação ao e-mail.

A seguir, a atividade 3- Roda de conversa sobre a escrita de cartas pessoais-, é, justamente, a atividade que selecionamos para aprofundarmos a análise, conforme destacamos na Figura 02.

Nessa seção, a atividade roda de conversa é introduzida por algumas perguntas (Você conhece alguém que escreve cartas? Afinal, elas ainda são usadas? Para que escrever cartas pessoais à moda antiga? Qual é a diferença entre enviar uma carta pessoal pelo correio e enviá-la por e-mail?), possivelmente para suscitar nos alunos o interesse em participar da roda de conversa e, novamente a observação à margem do MP acerca da habilidade que as autoras desejam favorecer com esse tipo de atividade: “Toda situação de roda de conversa favorece o desenvolvimento da habilidade (EF67LP23)” (BALTHASAR e GOULART, 2018, p. 25).

Conforme se pode ler na Figura 02, essas perguntas são seguidas de alguns pontos elencados que, de acordo com as autoras do MP, levam algumas pessoas a trocarem cartas por meio de blog. Por fim, ainda na figura 1, observa-se a proposta de algumas questões para o estudante discutir com os colegas. Como se pode ver, todas as questões focalizam a carta, os meios através dos quais se pode corresponder

por meio de cartas (e-mail, correio), os motivos que levam o aluno a escrever cartas, até então, nenhuma orientação sobre como proceder verbalmente em uma roda de conversa, embora no início da atividade, o professor é alertado que a roda de conversa requer um trabalho com os turnos de fala.

Diante desses dois tipos de exercício, chama-nos a atenção o fato de que eles figuram na seção “produção de textos orais e escritos”. No entanto nenhum dos gêneros que introduzem as duas atividades acima remete a contexto de produção oral. São atividades que parte do texto escrito e de comentários sobre o gênero introduzido. Além disso, mesmo nas situações didáticas criadas como roda de conversa não se trata efetivamente de uma conversa, pois são interações verbais pautadas pela escrita, portanto são oralizações da escrita conforme destaca Gallo (1992).

É nesse sentido que, por meio do LD, a escola atualiza uma memória de oralidade como uma prática sem lugar, uma vez que discurso da oralidade entra no currículo da escola por meio da oralidade escrita, ou seja, é o texto escrito que permite falar de oralidade, numa presença-ausência.

Nesse sentido é que a memória da oralidade é acionada, a partir da legitimação da escrita, como se não houvesse um modo de produção e circulação de sentidos específicos da oralidade. Mesmo quando a escola retoma um gênero que poderia garantir por meio dele a efetiva presença da oralidade, como a roda de conversa, esta passa pelo filtro da racionalidade escrita.

É, portanto, que o discurso da hegemonia da escrita se mantém no LD, ainda que este recorra continuamente ao que a BNCC define como habilidades voltada às trocas orais. Mesmo que a proposta metodológica da atividade em análise anuncie uma preocupação com a expressão oral, a centralidade das atividades está na escrita, e nos gêneros escritos.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.47), a escola cria, assim, sua própria norma textual, aliás, pouco explícita: os gêneros escolares, esta segue uma sequência imutável de gêneros, baseada ou em considerações sobre a complexidade do objeto a ser descrito, definindo a escrita como ato de representação perfeita do mundo, a “arte de escrever”, sempre idêntica a si própria, qualquer que seja a finalidade.

Diante do contexto escolar, Dolz e Schneuwly (2004, p.61) pondera que os gêneros que são utilizados por meio das práticas sociais e os objetos escolares, mais

particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos, por isso, os autores chamam a atenção para a missão da escola que é ensinar o aluno a escrever e a ler. Para os autores (2004, p.66), a escola, tomada como autêntico lugar de comunicação, em ocasiões de produção/recepção de textos, os alunos encontram-se inseridos em múltiplas situações em que a escrita seja possível. É nesse sentido que para De Certeau (2014, p.204) a escrita ocupa sempre o lugar de atividade concreta, compreendida como o único objeto escolar passível de ser ensinado. Outro objeto que não passa pela escrita não adquire relevância no ensino escolar.

5.2 EIXO DE ANÁLISE 2: INFORMAÇÃO E OPINIÃO: O CAMPO JORNALÍSTICO

Esse eixo de análise remete ao capítulo 4 da Unidade 2 do MP, intitulado: “Informação e opinião: o campo jornalístico em foco”. A observação deixada pelas autoras do MP para o professor é que “O propósito dessa discussão inicial é favorecer que os(as) estudantes compartilhem saberes sobre as práticas de leitura de textos jornalísticos”. (BALTASAR; GOULART, 2018, p. 84).

Para o desenvolvimento das atividades propostas no capítulo as autoras apresentam imagens de portadores de textos jornalísticos (jornais e revistas). A seguir, por meio da sessão “converse com a turma” são elencadas várias questões orientadoras da conversa proposta, tais como: “Descreva o que você vê em cada imagem” “Que tipos de textos são produzidos nessa situação de comunicação?” (BALTASAR e GOULART, 2018, p. 85). A expectativa das autoras é que os(as) estudantes descrevam o que veem e associem as imagens às práticas de leitura.

Após a série de questões apresentadas, introduz-se a “Atividade 1- Leitura e roda de conversa: gêneros jornalísticos”, que se inicia com o Box “Antecipando a leitura”, propondo ao aluno a escolha de um dos textos sugeridos para, em seguida, participar da roda de conversa, em que os alunos deve partilhar compreensão e apreciação do texto lido.

A figura 03, a seguir integra o conjunto de atividades de roda de conversa, figurando como a última atividade proposta nessa atividade. A figura 03, embora faça parte do capítulo 4 da Unidade 1, integra a atividade “Produzindo o texto”, assim como a figura 04 que integra a “Avaliação” enquanto atividade finalizadora do capítulo.

Figura 3 - Roda de conversa sobre textos jornalísticos

1b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF06LP01) Os textos 1 e 3 têm como objetivo fornecer informações. O texto 2 tem como objetivo apresentar a matéria de capa da revista, a partir da defesa de um ponto de vista (que nos importamos com a felicidade do outro) sobre o assunto tratado por ela. Garanta que os(as) estudantes percebam que todos os textos apresentam algum grau de opinião, expressas nas falas dos jornalistas ou das vozes usadas na construção do texto. Explore com os(as) estudantes trechos em que isso acontece.

1c. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal.
3. Espera-se que os(as) estudantes destaquem um assunto recorrente nos textos 1 e 3: as diferenças culturais e étnicas e o preconceito a que estão sujeitos os grupos sociais referidos nesses textos. Promova uma discussão a esse respeito, em que favoreça o posicionamento crítico e ético dos(as) estudantes.

Adolescentes ciganos. *Descolad@s* — Revista de Direitos Humanos. Brasília, Inesc, ano 6, nº 6, p. 34-42, 2016.

Roda de conversa

1. Chegou o momento de você participar da roda de conversa sobre os textos jornalísticos lidos. Vamos retomar os aspectos que devem ser compartilhados com os(as) colegas.
 - a) Qual assunto é tratado no texto que você escolheu? É importante apresentar um breve resumo dele.
 - b) Com que finalidade o texto que você leu foi produzido, considerando o conteúdo geral tratado: fornecer informação ou expressar opinião? Por quê?
 - c) Qual é sua opinião sobre o que leu: achou importante? Por quê?
2. Qual é a finalidade de textos como esses, presentes em jornais e revistas?
3. Destaque algum aspecto do texto lido que você considera importante para discutir mais com a turma.

O texto em construção

1. Reúna-se com um(a) ou dois(duas) colegas que leram o mesmo texto que você e volte a lê-lo observando e analisando os aspectos apresentados no quadro. Em seguida, compartilhe sua análise com a turma. Copie o quadro no caderno e faça as anotações.

92

Fonte: Balthasar, Marisa e Goulart, Shirley (2018, p 92).

Figura 4 - Sugestão de roteiro da notícia a ser gravada

● Sugestão de roteiro para o script da notícia a ser gravada

1. Trilha de abertura (efeito sonoro ou música): quantos segundos?
2. Terá trilha de fundo? Qual?
3. Notícia:
 - a) Título (também chamado de gancho, nas notícias radiofônicas).
 - b) Texto da notícia a ser gravado pelo âncora (Haverá outras gravações intercaladas com a do âncora? Se sim, definir as entradas para a gravação do texto do âncora e das demais participações.).

Uma vez finalizada a produção da notícia e do *script* da gravação, ensaie a leitura da notícia e faça a gravação da abertura e das falas do âncora, junte a outras gravações, se houver, e editem o áudio com aplicativos para celular ou computador.

ILUSTRAÇÕES: VICENTE MENCONÇA

102

Fonte: Balthasar, Marisa e Goulart, Shirley (2018, p. 102).

Figura 5 - Avaliação das notícias áudio visuais

PARA AS NOTÍCIAS EM ÁUDIO	
f) A notícia tem duração adequada para essa mídia (curta — de 30 s a 1 min)?	
g) A locução do texto está fluente, com entonação e dicção que contribuem para que o ouvinte escute com clareza?	
h) Os recursos sonoros utilizados são atrativos e adequados às notícias apresentadas, sem interferir na escuta dos textos?	
i) A qualidade técnica do áudio está adequada?	
PARA AS NOTÍCIAS EM VÍDEO	
j) A notícia tem duração adequada para essa mídia (curta — de 1 a 3 min)?	

104

Fonte: Balthasar, Marisa e Goulart, Shirley (2018, p 104).

As atividades presentes nas figuras 03, 04 e 05 orientam acerca da produção textual (notícia). Selecionamos estas atividades porque, embora não sejam nomeadas como gêneros mais próximos da modalidade oral, o modo como as atividades são encaminhadas sugere uma compreensão de que elas se aproximam ou são da modalidade oral. Essa nossa percepção se sustenta nos tipos de atividades sugeridas, tais como: “converse com a turma”; roda de conversa etc.

Além disso, as autoras informam ao longo do MP que uma das competências a serem atingidas com a atividade Roda de Conversa é a competência (EF67LP23), embora, se observarmos a figura 2, veremos que as autoras destacam como habilidade a ser favorecida com a roda de conversa proposta, a habilidade (EF06LP01), que consiste em

Reconhecer a impossibilidade uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor de forma a desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e

tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos” BNCC, 2018, p. 65).

Como se pode ver, não se trata de uma habilidade específica do Eixo da oralidade, mas da produção escrita de textos jornalísticos, embora seja nomeada de roda de conversa. A figura 04 traz como sugestão o roteiro de uma notícia que deve ser gravada pelos alunos. Embora possa se constituir uma atividade importante para explorar a especificidade da linguagem oral, não se verifica nenhuma atenção a aspectos específicos do Eixo da oralidade, como, por exemplo, estratégias de planejamento e produção de apresentações orais.

Novamente se verifica na atividade proposta a centralidade na escrita. Embora seja importante e necessário o roteiro como forma de planejamento da atividade, o eixo da oralidade só poderia ser contemplado nesse tipo de atividade depois da notícia gravada, momento em que os estudantes poderiam ser orientados a analisar efeitos de sentido decorrentes de volume, pausas, intensidade, ritmos, efeitos sonoros etc.

Esse tipo de atividade voltada para especificidades do texto oral favorece ao aluno a percepção de que, embora as duas modalidades sejam de uma mesma língua, sua produção e circulação exigem condições diferentes.

Dessa forma, os alunos podem perceber que a escrita e sua oralização são produzidas em condições mais monitoradas, planejadas, enquanto a escrita, embora possa passar por planejamento, como o roteiro de uma notícia a ser gravada, a situação de produção é diferente, por isso mesmo, alguns aspectos, como timbre, pausas, volume etc. nem sempre podem ser monitoradas. Essas escolhas se repetem incessantemente, ou seja, esse trabalho é contínuo ao longo deste e dos demais capítulos, resultando no “silenciamento” de práticas efetivamente relacionadas ao campo da oralidade, ratificando que é preciso orientar o aluno a organizar a “fala” a partir do escrito, conforme a norma padrão, para que assim, no espaço da escola seja possível padronizar ambas as modalidades da língua. Em nossa percepção esse tipo de atividade é importante no espaço escolar, no entanto não deve ser caracterizada como uma prática de oralidade, considerando que a oralidade tem seu espaço próprio de acontecimentos.

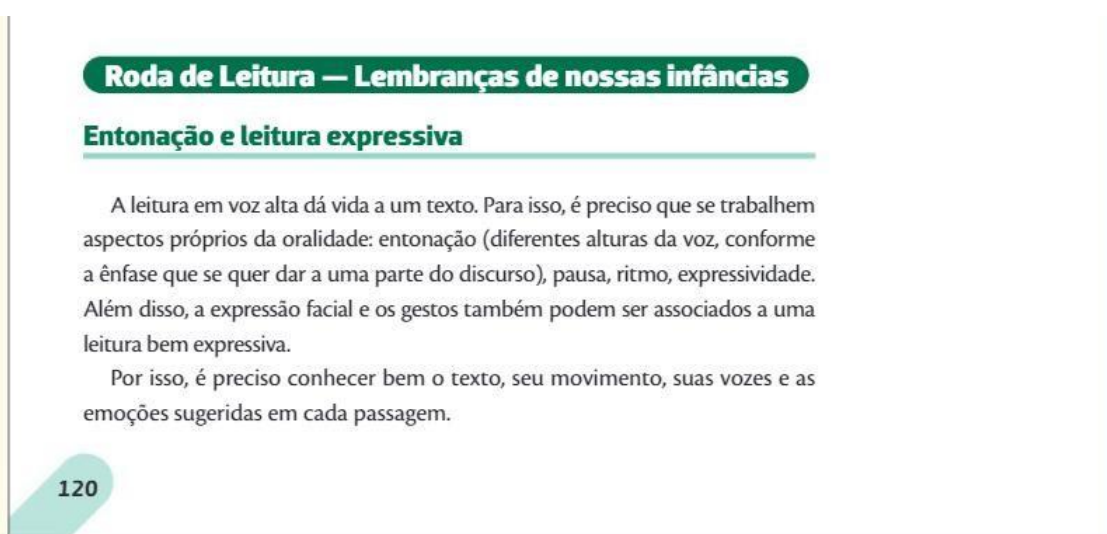
A figura 05, sendo um roteiro que o aluno deve adotar para avaliar a própria produção, algumas orientações também sugerem uma perspectiva de trabalho que considera algumas atividades propostas da ordem da oralidade. Por exemplo, na letra g: “a locução do texto está fluente, com entonação e dicção que contribuem para que

o ouvinte escute com clareza?” As demais questões estão relacionadas à qualidade técnica da produção.

Embora sejam questões importantes para o ensino de língua portuguesa, há muitas outras questões relacionadas à produção oral que devem entrar como objeto de ensino quando se trata desta modalidade. No entanto, o que se verifica é que a oralidade entra nas atividades escolares como um dado natural, sem que haja a necessidade de problematizar as especificidades da oralidade, tais como, as situações de interação em que elas ocorrem, a relação entre interlocutores, as marcações do texto oral (timbre, intensidade, entonação, pausas, supressões, repetições etc.), e os efeitos de sentido produzidos com essas especificidades da modalidade oral. Por exemplo, em muitas ocorrências da oralidade, a depender da situação de produção, uma pausa ou uma intensidade de entonação pode estar relacionada com a imagem que o enunciador constrói do enunciatário, em função da posição que cada um ocupa. Ou seja, há questões heterogêneas relacionadas às especificidades da oralidade que ultrapassam a relação apenas linguística entre oralidade e escrita. Essas são questões que, embora anunciadas no LD, não se verifica um trabalho voltado para elas, possivelmente resultado de uma dada concepção da oralidade

5.3 EIXO DE ANÁLISE 3: HISTÓRIAS REVIVIDAS

Figura 6 - Roda de Leitura - Lembranças de nossas infâncias



Fonte: Balthasar, Marisa e Goulart, Shirley (2018, p 120).

A figura 06 apresenta uma atividade de leitura que a partir de outras atividades propostas no Capítulo 5 da Unidade 2, com o título: “Oficinas com histórias revividas”. Essa unidade começa com a apresentação de dois textos: O garoto da camisa vermelha (traz imagens e textos que relatam a vida do cineasta Ângelo Abu desde a infância) e O livreiro do Alemão (traz fragmento de um relato autobiográfico de Otávio Júnior, escritor, ator, contador de histórias e produtor de teatro).

Cada um dos textos é seguido de dois boxes: um dos boxes, intitulado “Quem é?”, traz informações biográficas sobre a personagem do texto. O outro box, “Vale a pena ler”, em que o aluno é instigado a prosseguir na leitura do livro de onde foram extraídos os dois fragmentos. Outras questões são apresentadas ao aluno sobre a importância de ler narrativas inspiradas em experiências de vida.

A seguir, a seção “Oficina de Leitura e Criação- Participação em roda de leitura sobre leitura livre”, ao aluno são apresentadas questões que, segundo as autoras, são para os alunos refletirem sobre seus hábitos de leitura. Assim, outras atividades se seguem como parte do desenvolvimento da oficina de leitura, a partir das subseções: 1) Condições de produção; 2) Como fazer? 3) Ficha de apoio à produção textual.

Mas, é na seção Leitura 2 que se inicia o trabalho de escrita, a partir da oficina “Narrativas Autobiográficas”. Nessas seções, os alunos são orientados a escreverem histórias com base em experiências vividas, “que farão parte da coletânea de histórias **Lembranças de nossas infâncias...**” (BALTASAR e GOULART, 2018, p. 116, destaque das autoras).

A seguir a seção “Preparando para escrever o texto” contém várias orientações sobre diferentes etapas de escrita. Após a seção que propõe uma avaliação do aluno sobre a sua produção escrita, a unidade traz a seção “Roda de leitura- lembrança de nossas infâncias” seguida do subtítulo: “Entonação e leitura expressiva”.

As atividades priorizadas para alcançar essa habilidade é a leitura em voz alta, atividade que, segundo as autoras, exige que sejam trabalhados os aspectos próprios da oralidade: entonação (diferentes alturas de voz, conforme a ênfase que se quer dar a uma parte do discurso), pausa, ritmo, expressividade.

Em primeiro lugar, destacamos a concepção de discurso que prevalece nessa perspectiva, fazendo-o coincidir com sequência linguística ou com fala. Dito isso, vale destacar a importância de um trabalho com a oralidade voltado também para os aspectos da fala, como propõem as autoras. No entanto, a oralidade não se reduz a

traços eminentemente empíricos, sob pena de a oralidade perder o sentido de uma prática histórica, social e política e passar a ser compreendida apenas por aspectos empíricos, localmente observáveis.

Se retomarmos o tema que dá origem a essa unidade, que é “Oficinas com histórias (re) vividas”, o interesse em realizar um trabalho voltado para a oralidade na relação com a escrita teria outras possibilidades de revisitar histórias de vida escritas, mas também histórias de vida orais, sobretudo por pessoas de comunidades em que a oralidade ainda está muito presente nos relatos, sobretudo de pessoas da comunidade.

Mas como podemos ver no desenvolvimento de todas a unidade, a escrita ocupa um longo percurso das atividades, enquanto à oralidade é reservada uma seção cujas atividades não recebem o refinamento que as propostas de escrita receberam.

Entendemos que a escritura precisa sim de um trabalho cuidadoso que leve o estudante a refletir em diferentes etapas das atividades sobre sua própria escrita, mas defendemos, também que o trabalho escolar com a oralidade requer o mesmo refinamento na condução do trabalho com esse objeto.

Como lembra Payer (2005), esses aspectos da oralidade devem ser considerados, mas, não podem ser compreendidos como dados naturais da oralidade e, sim, dados também históricos, portanto, fatos discursivos e não meramente sonoros, rítmicos, entonacionais. “Não é por acaso que certos discursos se encontram na oralidade e não na memória escrita” (PAYER, 2005, p.47). Não é por acaso que há saberes próprios do discurso oral que não são visíveis na história. Ainda nas palavras da autora:

São importantes os trabalhos sobre a memória oral: por sua aproximação com certos saberes discursivos cotidianos dos sujeitos que não são imediatamente visíveis na história; pelo modo respeitoso como consideram os sujeitos observados na pesquisa; pelo registro histórico de sentidos silenciados (cf. Orlandi, 1992)¹ nos discursos predominantes. Mas convém que se ultrapasse a abordagem exclusivamente empírica da oralidade, se se quer levar a sério a oralidade na História, e para isso é necessário enfrentar desafios teóricos. (PAYER, 2005, p. 48)

Tendo em vista que o foco das nossas análises são a abordagem metodológica e a concepção da oralidade que está na base da ação metodológica, com o objetivo de articulá-la com a discursividade da oralidade na relação com a escrita, problematizar as questões que circunscrevem às ações pedagógicas sobre a

oralidade e o espaço que ela ocupa (ou não) no LD, e no modo de compreendermos como essas atitudes pedagógicas historicamente orientadas por uma política de formação são frutos de um longo caminho histórico.

A história escrita sobre a oralidade a coloca como a linguagem da sociedade considerada “selvagem” e/ou “primitiva”, então, como poderia esta linguagem ocupar o mesmo espaço que a escrita? já que a última, é séria por causa do que faz, mas permanece controlada pelas práticas das quais resulta; bem mais do que isso, ela própria é uma prática social. (DE CERTEAU, 1986, p.91).

Assim, no momento em que o professor propõe em seu planejamento atividades que envolvam uma psêudo-prática de oralidade, este é movido por inúmeras propostas metodológicas que apresentam o trabalho com práticas orais alicerçado em sugestões que estão ancoradas de forma explícita no DE, o discurso legitimado, realizado fundamentalmente na Escola, “responsável por modelar o discurso escrito, e sua forma como normativa, essa prática é recorrente, pois é possível produzir um sentido único desambiguizado” (GALLO, 1992, p. 59).

5.4 EIXO DE ANÁLISE 4: DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: A ORALIZAÇÃO DA ESCRITA

As figuras de 07 a 09 , a seguir trazem, todas elas compõem o capítulo 10; ‘Espaço de divulgação científica’ e, dentre as habilidades favorecidas por essa unidade, a habilidade (EF67LP23) figura entre as demais habilidades elencadas, ou seja, prevendo um trabalho com a exposição oral cuja preocupação é levar o aluno a “Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.” Por isso, neste eixo, todas as atividades que selecionamos para análise se orientam pelo critério da habilidade prevista pelo Capítulo 10.

Conforme prevê, as autoras, a abertura deste capítulo é feita com a apresentação de uma tirinha (Texto 1) e de uma HQ, nas quais figura a personagem Einstein em diálogo com personagens bíblicas: Deus, Eva, Adão. Na seção, “Antecipando a leitura com a turma” são apresentados ao aluno textos de divulgação científica, seguidos de questões relacionadas ao texto. Essas atividades são seguidas

da Atividade 2: Leitura de texto de apresentação oral à qual nossa análise se volta, na Figura 6, adiante.

Figura 7 - Leitura do texto e apresentação oral

Atividade 2 – Leitura do texto e apresentação oral

Nesta atividade, você irá se reunir em grupo para ler, estudar e preparar uma breve apresentação para a turma sobre o que leu, como forma de começar a se preparar para a apresentação oral que será proposta na seção de produção de textos. Aguarde o(a) professor(a) definir o texto que cada grupo irá ler e siga as orientações que aparecem a seguir.

- Leia o texto, tomando nota de forma sintética das informações organizadas no quadro abaixo. Lembre-se de consultar o dicionário, quando considerar necessário.

a) Qual é o título do texto?
b) Onde ele foi publicado? E qual pode ser seu público leitor?
c) Considerando as características gerais do texto, que nome você daria a esse gênero?
d) De quem é a autoria ou a responsabilidade sobre o texto: do jornal ou de um jornalista específico?
e) De que fala o texto? E como é a linguagem usada: formal, informal, com muitos termos específicos das ciências?
f) Como é desenvolvido o assunto? (Que informações importantes há sobre o assunto? Qual é a posição das vozes que aparecem no texto em relação ao assunto? O texto apresenta informações confiáveis? Como você pode comprovar isso?)
g) O que o texto trouxe de novidade para você?
h) Qual é a sua opinião sobre o texto?

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

208

Fonte: BALTHASAR & GOULART (2018, p 208).

Como se pode depreender da figura 7, trata-se de uma atividade em que o aluno é solicitado a se reunir em grupo para preparar uma apresentação sobre o que leu, como forma de preparação para a atividade seguinte na seção de produção de textos.

Mas, pode-se ver, também, que o objeto da preparação se centra na formatação do gênero (título, editora, autor,) e no conteúdo (de que fala o texto, informações importantes, enunciado que remetem a outras vozes etc., opinião do leitor sobre o texto). Mais uma vez destacamos a importância de trabalho como esse para inserir o aluno em práticas de escrita.

No entanto, quando se trata de um trabalho com o oral, como anuncia o título da atividade, outros conhecimentos devem ser mobilizados, a fim de que os estudantes possam ver a oralidade atuando com dadas especificidades para as quais a atenção do professor e do aluno devem e dirigir. Caso contrário, a metodologia não concretiza os objetivos esperados e o aluno continua com a compreensão de que não há especificidades do oral em relação à escrita, enquanto objeto de ensino e aprendizagem. Essa reflexão será retomada nas atividades a seguir, justamente porque elas são a continuidade desta.

Figura 8 - Preparando apresentação de leituras

Preparando a apresentação das leituras feitas pelos grupos

Depois de discutir com os(as) colegas e realizar as anotações com base nas questões propostas no quadro, é hora de o grupo se preparar para a apresentação oral, com a finalidade de compartilhar as informações do texto estudado. Lembrem-se: todos deverão apresentar alguma parte.

Os grupos deverão:

1. Iniciar a apresentação expondo para o público o assunto que será tratado. Vejam como vocês podem começar:

O NOSSO GRUPO
FEZ A LEITURA
DO TEXTO...

ESSE TEXTO FOI
PUBLICADO NA... E
ESCRITO POR...
ELE FALA SOBRE...

2. Apresentar o desenvolvimento e encadeamento das ideias presentes no texto, conforme o roteiro do quadro em que o grupo organizou as informações. Vejam algumas formas linguísticas para introduzir cada tópico:

O JORNALISTA
DESENVOLVE
A IDEIA,
APRESENTANDO...

A PESSOA ENTREVISTADA
PELO JORNALISTA
DEFENDE QUE...
AS FONTES CONSULTADAS
SÃO...

OS DADOS
APRESENTADOS
SÃO BASEADOS EM
ESTUDOS FEITOS...

UMA INFORMAÇÃO
INTERESSANTE...

Observem que logo depois das reticências que aparecem nos balões vocês devem planejar como continuar apresentando o que têm a falar sobre o texto estudado.

220

Fonte: Balthasar, Marisa e Goulart, Shirley (2018, p 220)

Figura 9 - Finalização da apresentação

3. Finalizar a apresentação destacando a importância do texto lido, falando sobre o que ele trouxe de novo para o grupo, em que ajudou a pensar e qual a opinião de vocês sobre ele. Vejam exemplos de como introduzir essa parte da apresentação:

LER ESSE TEXTO, NOS AJUDOU A REFLETIR SOBRE...

NÓS ENTENDEMOS QUE AS INFORMAÇÕES TRAZIDAS SÃO MUITO IMPORTANTES PARA...

4. Combinem com o(a) professor(a) se após a apresentação será aberta a participação da turma para tirar eventuais dúvidas ou fazer comentários sobre o que foi apresentado.

Importante: Preparem-se para a apresentação, dividindo as falas e ensaiando nos grupos, cuidando para organizá-la seguindo as orientações dadas.
Fiquem atentos à linguagem que vocês deverão usar: mais formal, sem gírias.

5. Após as apresentações dos grupos, discutam e anotem as conclusões em seu caderno. Verifiquem o que puderam perceber sobre os textos de divulgação científica em relação:

- a) aos "lugares" em que podemos encontrar esses textos;
- b) ao tipo de linguagem usado;
- c) a quem pode ser autor de textos de divulgação científica;
- d) a confiar nas informações apresentadas;
- e) à finalidade e à importância desses textos na nossa vida.

Introdução por: Maria da Glória Pereira e Shirley Goulart (2018, p. 221)

PEREIRA, MARIA DA GLÓRIA

Fonte: Balthasar, Marisa e Goulart, Shirley (2018, p 221).

As atividades de 1 a 5, representadas pelas Figuras 08 e 09 envolvem as etapas de preparação da apresentação das leituras feitas pelos alunos. Nessas atividades são sugeridas formas linguísticas que, na percepção das autoras, devem introduzir a apresentação oral de cada texto lido pelos grupos, assim como há sugestão de outras formas linguísticas de encadeamento e de conclusão da apresentação.

Evidencia-se assim, um esquema antecipado de apresentação oral do texto, por isso, é possível dizer que se trata de uma atividade de oralização da escrita, considerando que todo o planejamento da atividade oral tem como base uma escrita anterior a ser rigorosamente seguida.

Diferente do que ocorre em uma reunião, uma assembleia, em que, apesar de haver a circulação de textos escritos, como pauta da reunião, a ata, a relação de inscrições ou mesmo a leitura de documentos, há sempre interlocuções cujo texto não pode ser antecipadamente planejado porque se trata de um gênero cuja prática de

linguagem é formulada no momento mesmo da interlocução, mesmo em situações formais como reuniões institucionais, debates acadêmicos etc.

Por isso é importante que, diante de uma proposta de trabalho com a modalidade oral da língua, sejam especificadas para os alunos as condições de produção desta atividade, de modo que os aspectos da oralidade e da escrita seja identificado levando em consideração essas condições, para que o aluno saiba que conforme as interlocuções surgidas no processo de interlocução oral, muitas realizações escapam ao planejado.

As figuras 10, 11 e 12, a seguir, dão continuidade à proposta de trabalho com o gênero oral. Como veremos, com base nas questões endereçadas aos alunos, como guia para suas reflexões, a proposta é focalizar a funcionalidade do gênero, as situações de uso, a relação entre texto de divulgação e apresentação oral, posição corporal etc.

Figura 10 - O gênero Apresentação oral

Produção de texto

Conhecendo o gênero – Apresentação oral

Nesta seção, você irá conhecer um pouco mais sobre as apresentações orais, refletindo sobre o que são, para que servem e o que é preciso considerar para prepará-las e realizá-las.

Atividade 1 – O que é uma apresentação oral e para que serve?

Levante com os colegas o que vocês já sabem sobre as apresentações orais e o que mais podem compartilhar. Em seu caderno, faça um quadro similar ao apresentado a seguir para organizar suas anotações.

O que sei sobre apresentações orais	O que preciso saber mais sobre apresentações orais

- Veja algumas questões que podem ajudar no levantamento do que já você sabe. Lembre-se de recorrer à avaliação que a turma fez da primeira apresentação dos grupos.

1. Em que situações as apresentações orais acontecem?
2. Para que fazemos apresentações orais?
3. Há alguma relação entre o que estamos estudando sobre textos de divulgação e as apresentações orais?
4. O que envolve planejar e preparar uma apresentação oral?
5. Como devo me comportar durante uma apresentação oral?
6. Como devo falar?

Atividade 2 – O que fazer e o que não fazer em uma apresentação oral?

A seguir, você encontrará uma série de situações que são exemplares de uma atitude adequada ou não em uma situação de apresentação oral. Com seus(suas) colegas, indique as adequadas e as inadequadas para depois discutir com todos(as) o que fez você classificar cada atitude.



Fonte: Balthasar, Marisa e Goulart, Shirley (2018, p 222).

Figura 11 - Planejamento da fala da apresentação oral



Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e a 9.612 de 19 de Novembro de 1988.

ILUSTRAÇÕES: NUBIA

Atividade 3 – Como planejar a fala da apresentação oral

Agora é o momento de refletir sobre como podemos organizar a fala em uma apresentação oral, usando linguagem mais formal e recorrendo a recursos da língua para tornar a nossa fala mais clara e objetiva.

Reproduza o quadro abaixo em seu caderno, incluindo as sugestões de como iniciar frases. Em seguida, discuta com os(as) colegas outras possibilidades de recursos para cada momento da apresentação.

Modos de iniciar a apresentação:	Boa tarde! O nosso grupo investigou / vai apresentar
Modos de informar sobre as etapas da apresentação	Inicialmente , vamos apresentar...
	Em seguida , falaremos...
	Em um terceiro momento ...
	Finalizaremos ...
Modos de introduzir cada tópico preparado (por apresentador)	Eu vou (Nós vamos) começar falando, então...
	Dando prosseguimento à apresentação...
	Finalmente, vou (vamos) falar...
Modos de encerrar	Para encerrarmos, gostaríamos de destacar que...

223

Fonte: Balthasar, Marisa e Goulart, Shirley (2018, p 223).

Figura 12 - Avaliação da apresentação oral

Avaliando

Utilize os critérios da tabela a seguir para avaliar sua apresentação e a do seu e de outros grupos.

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO ORAL	
Durante a apresentação oral	
a)	O apresentador se manteve no tema proposto?
b)	O apresentador usou tom de voz adequado e boa dicção que possibilitaram ao público entender o que dizia?
c)	O apresentador manteve boa postura e bom contato visual com o público, sem fixar o olhar em apenas uma direção?
d)	O apresentador usou material escrito apenas como apoio à sua fala, sem ficar lendo o texto?

225

Fonte: Balthasar, Marisa e Goulart, Shirley (2018, p 225).

Em se tratando das três últimas atividades, em que se verifica maior objetivação do processo que deverá levar os alunos ao planejamento e apresentação dos textos lidos, verifica-se que há várias recorrências da palavra fala, o que nos leva a pressupor que nessas passagens possa haver uma atenção pedagógica a aspectos da oralidade como objeto de ensino.

Na Figura 10, observamos a passagem “Como devo falar?” Na Figura 11, o título da atividade 3 temos: “Como planejar a fala da atividade oral”? (grifos nossos). Na sequência dessa passagem, há: “Agora é o momento de refletir sobre como podemos organizar a fala em uma apresentação oral, usando a linguagem mais formal e recorrendo a recursos linguísticos para tornar nossa fala mais clara e objetiva”. Um roteiro é oferecido ao aluno para o alcance da suposta clareza e objetividade do texto.

No entanto, o que se observa é que todas as orientações se estacionam na escrita. O texto oral não é efetivamente tomado como objeto de reflexão da produção do aluno. Isso sugere como, embora a oralidade seja anunciada como objeto de ensino e de aprendizagem, na condução da atividade, a referência é feita à fala apenas como um processo fisiológico, não afetado por condições de interlocução, por situações de uso da fala.

Assim como os usos linguísticos considerados pelo MP como adequados ou inadequados à apresentação oral não são problematizados em seus efeitos de sentido, prevalece apenas o julgamento sobre o adequado e o inadequado.

A figura 12 é uma ficha de avaliação proposta ao aluno para avaliar sua apresentação. De acordo com as orientações oferecidas pelo LD ao aluno, a avaliação sugerida centra o foco no tema da apresentação, no tom de voz, na dicção, na postura corporal, nos materiais escritos de apoio à fala.

Nenhuma interlocução é estabelecida pelas autoras do MP com o professor, no sentido de estabelecer uma reflexão sobre a importância dos critérios de autoavaliação sugeridos para uma adequada apresentação oral do texto de divulgação científica e em que situações esses usos não seriam critérios pertinentes para avaliação de interações orais.

Nesse sentido, cabe salientar que a oralidade passa continuamente por um trabalho de controle proposto pelo LD com base na escrita, assim como pela escola,

ao minimizar o trabalho com a oralidade, talvez por entender que a oralidade é o lugar do caos.

Essa concepção reforça o discurso hegemônico da escrita: o importante é propiciar momentos de reprodução de escrita de gêneros de circulação na mídia a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, e desenvolver habilidades de uma fala organizada e padronizada pautada em textos escritos. Esses discursos alicerçam a prática metodológica da escola, que, por meio do livro didático, cumpre o papel de tratar da oralidade seguindo critérios da escrita, isso porque ela se apresenta, segundo Gallo (1992), como “mantenedora” do discurso escrito.

Considerando o percurso das atividades propostas, observa-se que, nesse caso, a oralização daquilo que está escrito no papel é de fato centralidade do LD, entendendo, conforme Gallo (1992, p.55), que, de fato, a oralidade, por mais semelhanças que possa apresentar em relação à escrita, produzirá sempre um sentido diverso, inacabado e ambíguo, exatamente por não ter passado por um processo de legitimação.

O processo de legitimação no qual a oralidade não foi alcançada é refletido nos espaços de manutenção da ordem social, a exemplo, a escola, cujas práticas são conduzidas pelo livro didático, inviabilizando possibilidades de a oralidade ser ensinada como de fato poderia ser, considerando os aspectos constitutivos do oral, a posição sujeito do oral, os sentidos dos discursos produzidos no campo da oralidade, assim, como é incessantemente realizado na modalidade escrita, pois esta dispõe de prestígios sociais que a primeira não ocupa.

Gallo (1992) aponta que a própria configuração social de um povo que vive a hegemonia da escrita remete, na verdade, à questão da linguagem, e da hegemonia da escrita na sociedade burguesa, ao longo dos processos históricos e ideológicos que resultam nessa hegemonia.

Assim, a proposta metodológica que orienta as atividades analisadas nos diferentes eixos de interesse do MP mostra que o LD é um lugar de consagração de práticas instauradas ainda na Idade Média, mostrando como a oralidade poderia adentrar os espaços de poder, por isso, mudar o trajeto histórico e ideológico. Por mais que os “pressupostos teórico-metodológicos” presentes no livro em análise estabeleça um diálogo numa perspectiva ancorada na compreensão de que a prática

de linguagem oral de ensino requer a mesma atenção, como objeto de conhecimento, quanto qualquer outra prática, na prática essa perspectiva não se materializa.

As atividades propostas nas seções de “produção de textos orais” têm a finalidade de propiciar momentos de leituras no gênero a ser produzido, nesse caso, as atividades das figuras mencionadas retomam que, desenvolver as habilidades referentes ao “eixo oralidade” como orienta a BNCC (2017-2018), ele precisa conhecer o gênero em estudo, e falar sobre ele. A fala é analisada pelo professor como inferências do aluno sobre o que foi lido, por isso, é evidente que ainda que haja a “fala”, este ato enunciativo está regulado pelas atividades texto escrito.

Diante disso, ponderamos o seguinte questionamento: qual a relevância em propor momentos de produções de textos orais pautados nos parâmetros da escrita? Essa pergunta traz algumas provocações como: o sujeito quando produz o DO não produz o DE, assim, não seria possível desenvolver habilidades orais em contexto de ensino mediado pela escrita, porque cada uso da língua tem espaços de produção de sentidos diferentes.

Desse modo, o LD, ao dizer que pretende atender ao interesse das propostas pedagógicas de linguagens orais, opta por gêneros escolares mais próximos da escrita, portanto já consolidados pelos espaços sociais onde circulam esta modalidade da língua, ou melhor, espaços de instauração e manutenção do “poder”.

6. CONCLUSÕES

A fala, espontânea, instável, com pausas, repetições, alongamentos, que resulta em uma estrutura complexa, seria possível incorporá-la as propostas metodológicas contidas no LD? O livro didático é organizado tendo como referência o texto escrito, pois precisa cumprir o papel, no espaço da escola, de ensinar, orientar a proficiência escritora para os estudantes, para que assim, a manutenção da cultura da escrita permaneça hegemônica.

Paralelo a isso, a oralidade, (a fala genuína) caminha na contramão dos espaços de instauração ou manutenção do “poder”. Dessa forma, o espaço dedicado no LD ao ensino, ou prática de textos orais de maneira a atender, de fato, aos aspectos que a define, seria insuficiente.

Ao logo das problematizações explicitadas neste trabalho, tivemos como objetivo principal “analisar como a escola mobiliza, por meio do livro didático, uma memória discursiva da oralidade (DO) na relação com o discurso da escrita (DE)”. Para o alcance desse objetivo, estabelecemos como pergunta norteadora da pesquisa: Quando o Manual do Professor em análise propõe a este profissional um trabalho com a oralidade, que práticas discursivas geram os textos mobilizados no LD?

A partir de tais questões, para fins de organização do corpus da pesquisa, após uma leitura da organização do LD em unidades e em capítulos, selecionamos os seguintes eixos de análise: 1) Cartas pessoais: onde entra a oralidade? 2) Informação e opinião: o campo jornalístico; 3) Histórias Revividas; 4) Divulgação científica: a oralização da escrita. Os eixos aqui elencados emergiram da constatação de que os autores traziam tais atividades com o propósito, segundo elas, de atender à competência estabelecida pela BNCC (EF67LP23) que se volta para o respeito aos turnos de fala entre interlocutores.

No primeiro eixo, Cartas pessoais: onde entra a oralidade? analisamos como a oralidade caminha na contramão dos espaços de instauração ou manutenção do “poder”. Dessa forma, o espaço dedicado no LD ao ensino, ou prática de textos orais de maneira a atender, de fato, aos aspectos que a define, seria insuficiente.

Nesse eixo, foram analisadas atividades sugeridas ao professor do 6º ano do Ensino Fundamental, problematizando como as atividades recaem sobre a presença/ausência do trabalho com a oralidade, a partir do gênero textual “carta

peçoal”, direcionadas as atividades de produção escrita e oral sobre o gênero mencionado. Constatamos nesse primeiro eixo de análise que a escola, por meio do LD, retoma uma memória histórica da oralidade como uma prática esvaziada, sem espaço para ser realizada na escola, uma vez que o discurso dessa modalidade da língua passa sempre pelo campo da escrita, como se a oralidade não tivesse suas próprias práticas de acontecimento e de realização.

No segundo eixo de análise, Informação e opinião: o campo jornalístico, destacamos o trabalho que as autoras do LD propõem com os gêneros produzidos no campo jornalísticos. Nesse contexto, o LD elenca tópicos de atividades, como: “converse com a turma”, “produzindo o texto” e “roda de conversa”, em suma, as atividades desenvolvidas nesses tópicos, retomam uma relação mecanicista entre o oral e a escrita.

Nossas considerações sobre o segundo eixo se voltam ao fato de que, embora o LD proponha questões importantes para o ensino de língua portuguesa, há muitas outras questões relacionadas à produção oral que não entram como objeto de ensino quando se trata desta modalidade.

Verificamos que a oralidade é trabalhada a partir da concepção de que não há o que ensinar ou problematizar acerca da oralidade. É concebida como um fenômeno natural e não como um trabalho da humanidade, assim como é a escrita.

As análises ponderadas no eixo 3: Histórias Revividas, foram centradas em estratégias de leituras expressivas, priorizando atividades para desenvolver habilidade de leitura, voltadas para os gêneros que atuam no campo literário.

Nesse eixo observamos que o trabalho com a oralidade se reduz a traços eminentemente empíricos, tais como altura de voz, timbre etc. Embora esses traços da oralidade devam ser observados, o trabalho não deve se reduzir a eles, sob pena de a oralidade perder o sentido de uma prática histórica, social e política e passar a ser compreendida apenas por aspectos empíricos, localmente observáveis, tal como já destacamos na seção de análises.

Por fim, no eixo 4, intitulado Divulgação científica: a oralização da escrita, investigamos o trabalho desenvolvido a partir dos gêneros de divulgação científica e quais espaços foram de certo modo oportunizados ao trabalho com a oralidade.

Observamos que o que o LD considera oralidade é na verdade levantamento de perguntas acerca do texto escrito, de modo que as especificidades da realização

oral não são abordadas, não se concretizando, portanto, um trabalho que eleja questões da oralidade como foco.

As análises realizadas foram fundamentais para constataremos que as propostas de atividades do LD acionam uma memória discursiva da oralidade (DO) na relação com o discurso da escrita (DE), fortalecendo a hegemonia desta, uma vez que as atividades propostas acerca do trabalho com a oralidade são completamente voltadas para o conhecimento e sistematização da escrita.

A fala é apenas uma estratégia de desenvolvimento de competências leitoras de textos escritos, de forma que a oralidade está sempre à disposição da escrita, tendo em vista que a maior parte das atividades são centradas na prática e no exercício de produção de textos escritos.

Nesse contexto, podemos dizer que as propostas de atividades do LD analisado, especificamente, o MP, onde são traçadas todas as orientações teóricas metodológicas acerca do trabalho que o professor irá desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa. E são essas orientações essas que serão norteadoras para as escolhas do professor, conduzindo as estratégias incessantemente relacionadas as práticas de escrita, promovendo vivências de aprendizagens de uma oralidade completamente atreladas as práticas de oralização de textos escritos.

Desse modo, o LD favorece entendimentos equivocados aos professores, quando relatam estarem trabalhando em sala de aula a modalidade oral diante de atividades, como: o debate, o seminário, entrevista, entre outros consagrados pela escola em gêneros escolares, que são estritamente pautados em textos escritos, para que esses sejam efetivados em sala de aula. O aluno ao apresentar um seminário, é levado a realizar pesquisas sobre o assunto que irá apresentar, escrever resumos e roteiros para organizar sua fala frente ao público e/ou colegas de classe. O professor ao avaliá-lo é orientado a observar os níveis de compressão do estudante do assunto tratado durante a apresentação, se conseguiu organizar sua fala de forma coerente e coesa e verificar como foi organizado todas as etapas do seminário.

Assim, a fala foi mecanismo para externalizar o escrito. Nesse sentido, o professor compreende que ao proporcionar momentos de fala por parte dos alunos, foi desenvolvido no contexto de suas aulas, atividades de oralidade. O simples fato de propiciar ao situações de falas pautadas em textos escritos, desconsidera toda a essência da fala genuína, naquilo que se discute em torno da modalidade oral, pois

como lembra Payer (2005), os aspectos da oralidade devem ser considerados, mas, não podem ser compreendidos como dados naturais da oralidade e, sim, dados também históricos, portanto, fatos discursivos e não meramente sonoros, rítmicos, entonacionais.

Toda atividade que anuncia o trabalho com a oralidade precisa atender os saberes próprios do DO, caso isso não ocorra, o que será ensinado de fato é o DE. A oralidade acontece em posição sujeito diferente da escrita, a memória discursiva da oralidade não será acionada entrelaçadas a prática do DE, pois ambos os discursos atuam em formações discursivas divergentes, à medida que, cada um produz sentidos próprios em espaços específicos.

7. REFERÊNCIAS

BARTHES, R.; MARTY, E. Oral/Escrito. **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1987. v. 11, p. 32-57.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DE CERTEAU, Michel de, 1925-1986 **A escrita da história**/ Michel de Certeau; tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica Arno Vogel.-. ed – [Reimpr.].- Rio Janeiro: Editora Forense, 1986.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer/ Trad. De Ephraim Ferreira Alves. 22 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DOLZ, J e SCHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. – Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FISCHER, S. R. **História da Leitura**. Trad. de Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GALLO, S. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

MALDIDIER, Denise. Discursos, ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014, p. 69-105.

NOVA ESCOLA. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2547/quem-inventou-o-livro>. Acesso em: 25 out. 2022.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli, 1942- **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos/Eni Puccinelli Orlandi. – 6ªed. – Campinas, sp: Editora da Unicamp, 2007.

PAYER, Maria Onice. Discurso, memória e oralidade. **Horizontes**, vol. 23, n. I, p. 47-56, jan.-jun., 2005.

PAYER, M. O. Retrospecção e estereotipia. Imagens urbanas sobre o campo. **Rua**, n.2, mar. 1996.

PAYER, Maria Onice. **Reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos**. A prática discursiva da educação popular no meio rural. Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, 1992.