

Gêneros orais na escola / *Oral Genres in School*

*Lucia Teixeira**

RESUMO

O artigo analisa a utilização da noção de gênero na escola fundamental, detendo-se sobre o ensino dos gêneros orais. Apresenta postulados teóricos de Bakhtin e incorpora a contribuição da semiótica discursiva e as sugestões metodológicas da pedagogia de ensino de línguas desenvolvida na Universidade de Genebra. Em seguida, propõe exemplo prático de aplicação do conceito ao desenvolvimento da expressão oral em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero oral; Semiótica; Ensino de língua materna

ABSTRACT

The article analyzes the use of the concept of genre in elementary school, focusing on oral genres teaching. It presents the basic Bakhtin's postulates and incorporates the contribution of Semiotics and the suggestions of the pedagogy of language teaching developed at the University of Geneva. It also offers an example of oral genre to be worked in the classroom.

KEY-WORDS: *Oral genre; Semiotics; (First) Language teaching*

* Professora da Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; CNPq; FAPERJ; luciatso@gmail.com

Não parece inteiramente fora de moda pensar que meninas e meninos vão à escola para ler, escrever e contar, ainda que se considere o refinamento de teorias pedagógicas e, no caso particular do ensino de Língua Portuguesa, os avanços dos diferentes campos de estudo da Linguística. Se as formulações teóricas vêm oferecendo ao professor estratégias bem fundamentadas de ensino e propostas sólidas de reflexão sobre a língua e sobre o ensino de língua, e se a tecnologia digital vem colocando à disposição da prática docente instrumentos antes ligados a sonhos de ficção científica, o espírito de acomodação, o sentimento de impotência e mecanismos institucionais pesados e obsoletos teimam em manter um certo estado de coisas preguiçoso, incapaz de fazer o aluno avançar além da alfabetização precária e dos deveres de repetição de modelos estruturais.

Bastaria pensar nos livros didáticos que deslocam para o final das lições os exercícios de expressão oral, a fim de que o professor se sinta mais à vontade para “pulá-los” se assim o desejar, como me explicou recentemente uma editora experiente. Ou visitar uma escola e ver ainda meninos e meninas copiando do quadro-de-giz listas de coletivos. Ou ainda penetrar numa roda de conversa de professores de escolas de bairros de periferia de grandes metrópoles e escutá-los relatar seu dia a dia cheio de medo, agressividade e insegurança, em que não há espaço para criatividade ou inovação. A escola vem perdendo a chance de reformular-se, como bem lembra a anedota contada por Ziraldo:

O cara adormeceu na Idade Média numa fábrica de carroças. Acordou no século 20 e estava numa fábrica de BMWs, cheia de linhas de montagem, robôs. Outro dormiu num hospital, com a peste negra em volta. Acordou numa UTI moderna, espantado. Outro dormiu numa sala de aula. Acordou e entendeu tudo: “Olha eu aqui na sala de aula”. Continua a ser a mesma coisa: as carteiras com meninos e a professora ali na frente. A professora ensina o dever e cobra do menino depois (Ziraldo, Entrevista ao *Jornal do Brasil*, 29 dez 1996).

Essa introdução algo melancólica tem por fim indicar ao leitor – particularmente ao professor de escolas fundamentais – que se compreendem e conhecem as limitações e dificuldades de seu trabalho. Tem por fim também incluir a autora no mundo dos experientes professores com mais de 30 anos de magistério e alguns sonhos

despedaçados. Mas tem sobretudo por fim insistir numa teimosa expectativa de intervenção.

De que vale acumular conhecimento e informação se isso não puder servir à famosa “realidade da sala de aula”? Que realidade é essa afinal, feita de tanta impossibilidade? Desde quando exercer o magistério é conformar-se com as condições concretas de atuação? Para que as teorias nos levam tão longe, se desistimos diante dos gestos de recusa e incompreensão?

A proposta que se vai ler aqui é simples e viável, boa e econômica, razoável e necessária. Trata-se de, após formular alguma conceituação teórica de base, sugerir ao professor alguns encaminhamentos e um exemplo de atividade de expressão oral, com a justificativa de sua importância, e a sugestão de articulação com leitura de textos e exercícios de gramática.

1 O conceito de gênero e sua articulação com a expressão oral

Na prática da expressão oral, o envolvimento lúdico e a informalidade parecem predominar nas atividades propostas na escola, particularmente por meio daquele que vem sendo o instrumento privilegiado de acompanhamento das aulas, o livro didático. Ordens como “converse com seu colega”, “exponha sua opinião” e “discuta em grupo”, tão vagas quanto pouco razoáveis, costumam suceder-se em atividades propostas, em geral, ao final das lições, sem qualquer sistematização ou justificativa.

Ora, a mera oralidade não caracteriza pedagogicamente a atividade de uso da linguagem em situações formais e informais de comunicação oral. Aqui também, tanto quanto em relação à seleção dos textos a ler e produzir e às noções de gramática a exercitar, a noção de gênero pode ser muito rendosa. A comunicação oral é um comportamento verbal e somático, que circula numa esfera de comunicação e serve a objetivos definidos. O falante usa com competência a linguagem em situações informais da esfera cotidiana, é capaz de conversar, escrever mensagens carregadas de traços de oralidade nas redes sociais, dar uma informação na rua. No entanto, mesmo essas atividades já conhecidas podem passar por uma sistematização que permita ao aluno perceber as regras presentes em cada uma. A conversa de todo dia com o amigo não é a

mesma conversa formal com o vizinho que se conhece há pouco nem tem o alcance da conversa social em solenidades ou situações de convívio mais monitorado, por exemplo.

Examinar a transcrição de uma conversa livre pode oferecer a oportunidade de observar a hesitação, a reformulação e a repetição como procedimentos-padrão, perfeitamente comuns e aceitáveis nessa situação típica da esfera de comunicação cotidiana, em que predomina o registro informal da língua, mas embaraçosos numa situação de formalidade, em que as conversas devem ocorrer num registro cuidado e com temática voltada para assuntos de interesse mais geral e diversificado.

A gradação que se verifica entre os dois tipos de conversa exemplifica a variação do gênero e reforça a ideia de estabilidade relativa defendida por Bakhtin (2003, p.262). Marcados por temática, estilo e composição particulares, os gêneros variam para adequar-se às esferas sociais de comunicação e à intencionalidade dos participantes da interlocução. Num outro patamar de variação, os gêneros podem interpor-se, alternar-se, incorporar-se numa manifestação genérica mais abrangente. Um romance de Valêncio Xavier incorpora receitas, notícias de jornal, fotos, cartas, numa fragmentação genérica que serve à composição de um romance que tematiza formalmente o estilhecimento e multiplicidade de acontecimentos da vida contemporânea. Também é possível que um poema se escreva à moda de um anúncio classificado, como fez Roseana Murray em belo livro para crianças, ou que um comentário de apresentador de jornal na TV adquira ares de conversa ao pé de ouvido do telespectador, como costuma fazer Boris Casoy, no *Jornal da Noite*, da rede Bandeirantes. Como simulacro, paródia ou recurso de expressão, a assimilação de um gênero por outro remete, juntamente com as diferenças internas no quadro das realizações de um gênero, à noção de variabilidade.

A oscilação entre regularidade e instabilidade permite compreender que, ao lado do caráter instável, variável, mutável do gênero – como de toda atividade linguageira – recorrências e invariâncias tornam a interação discursiva minimamente previsível e instauram um universo compartilhado de expectativas entre enunciador e enunciatário.

A produtividade da noção de gênero está atrelada à compreensão de sua elasticidade. O conceito entrou recentemente nas escolas, com grande força e pouca consistência teórico-metodológica. Sabe-se que se deve falar de gênero, ensinar gênero, praticar gêneros, mas não se sabe exatamente para quê, por quê nem como. Muito provavelmente isso se deve a uma flutuante filiação teórica da noção, que tanto serve a

analistas do discurso mais voltados para as relações semânticas que inscrevem o texto num contexto socio-histórico quanto a linguistas do texto, preocupados com as relações internas de coesão e coerência, mecanismos de articulação e conexão entre palavras e períodos. Serve também aos repetidores de fórmulas, aos que acolhem a última moda pedagógica e reproduzem o que lhes dita um certo consenso que não chegam a compreender bem. Assim, o conceito vem de Bakhtin mas se dilui em corpos teóricos diferenciados, que tanto poderão enfatizar as temáticas próprias a uma receita de bolo, por exemplo, quanto as regras de composição de um conto literário. Num caso como em outro, perde-se o global do conceito, que está resguardado em dois aspectos igualmente importantes: na articulação equilibrada dos três componentes do gênero (temática, composição e estilo) e na tensão entre regularidade e instabilidade própria de todo gênero.

Para as sugestões que darei neste artigo, considerarei tanto a concepção de texto e de discurso da semiótica, que servem de base a contribuições importantes para os estudos de gênero (FIORIN, 2006; DISCINI, 2003; GOMES, 2009), quanto as contribuições metodológicas de pedagogos que alargam o alcance do conceito ao refiná-lo em situações práticas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Tomarei da semiótica particularmente o conceito de práxis enunciativa, prática que regula “a presença das grandezas discursivas no campo do discurso” (FONTANILLE, 2007, p.271), ao considerar tanto um repertório de estereótipos quanto uma ação inovadora de apropriação do discurso que desestabiliza a previsibilidade das fórmulas discursivas. O grau de surpresa com a inovação pode ir do espanto, identificado como uma intensidade tônica num eixo de expectativas átonas, ao estranhamento mais simples, que não chega a abalar as estruturas previstas. Uma tese apresentada como instalação foi recentemente rejeitada num Programa de Pós-graduação em Comunicação, por fugir inteiramente às expectativas do gênero e às marcações permitidas na esfera de circulação acadêmica. Já uma tradução de romance foi aceita como parte substancial de tese sobre o tema, num Programa de Letras. No primeiro caso, a realização do trabalho atingiu um máximo de intensidade inaceitável para a academia e, dessa forma, subverteu até mesmo as condições de sua aceitação. No segundo caso, uma certa modalização da rebeldia conseguiu incorporar o material ao

campo acadêmico e contribuiu para romper fronteiras estreitas de compreensão do gênero.

Se a intensidade de uma ruptura pode particularizar uma manifestação e pôr em choque e em risco a estrutura esperada do gênero, fechando a circulação e dificultando a compreensão, o procedimento oposto será a difusão de um gênero, com a reiteração da regularidade de suas características, e o resultado prático será a ampliação da extensidade de sua circulação. Como afirma Gomes (2009, p.580), “o impacto da novidade pode surpreender e resgatar o sentido de gêneros já dessemantizados tanto como sua difusão e reiteração pode levar a um desgaste do gênero”. Gêneros de circulação oficial ou acadêmica tendem a manter com mais rigor as coerções de estilo, temática e composição, enquanto gêneros voltados para finalidades estéticas abrem-se à novidade e às rupturas. Por isso mesmo, uma instalação não é aceita como tese e os e-mails, tão difundidos e presos a certas normas de composição, chegam hoje a substituir a comunicação oficial e tendem a esgotar-se como gênero de comunicação cotidiana, substituídos por formas de expressão mais rápidas e imediatas, como as mensagens trocadas em redes sociais.

Essa força de tensão entre intensidade e extensidade é o centro mesmo dos mecanismos de produção de sentido, e os gêneros, que agregam em famílias abstratas textos concretos, são exemplo da força pulsante da linguagem, das direções contraditórias e inquietas que podem tomar os discursos, presos à corda bamba que tem numa ponta a inovação e na outra a repetição e que, no caminho entre uma ponta e outra, possuem gradações nunca completamente previsíveis.

Na escola, entretanto, será preciso começar pela estabilidade, pelos textos que contemplam os gêneros sobretudo em sua força de repetição, para sistematizar os componentes, fixar regras e estabelecer padrões. A locução de uma notícia escrita, por exemplo, possui regularidades formais, como o recurso à entonação e a formalidade e clareza da leitura, que podem ser treinadas e sistematizadas. Já a entrevista, ainda que marcada por uma pauta, torna-se mais interessante quanto mais aproveita a interlocução e incorpora as digressões a uma temática mais ampla e extensa em relação a acontecimentos pontuais previstos inicialmente.

Compreender o gênero não como fórmula mágica, mas como noção de base para o ensino de língua significa reconhecer sua fertilidade teórica e a possibilidade que

oferece de expansão das atividades discursivas desenvolvidas na escola. É a compreensão do conceito de gênero que permite perceber, numa reportagem, por exemplo, traços de composição recorrentes, como a debreagem enunciativa de pessoa e espaço (3ª pessoa) associada à debreagem enunciativa de tempo (presente), produzindo o efeito de sentido de distanciamento e presença, a um só tempo. Ainda os recursos de ancoragem espacial, temporal e actorial, com citação de lugares, datas, horários, nomes, idades e profissões de pessoas, e a exploração da heterogeneidade discursiva, com a incorporação de diferentes vozes e pontos de vista, enriquecem os efeitos de imparcialidade e, ao mesmo tempo, criam o efeito de presença do narrador na cena. A temática, que não é um assunto universalmente presente em todas as manifestações do gênero, mas corresponde a “um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2006, p.62), pode ser definida pelos procedimentos semânticos de tematização e figurativização. Uma reportagem cuidará de assuntos do cotidiano ou da política internacional, da economia ou das artes, do futebol ou da saúde, tudo podendo estar enfeixado sob o rótulo das atualidades de interesse coletivo. O estilo, que também não se refere a um autor particular, mas a uma recorrência de traços num conjunto de textos, marca-se, no caso da reportagem, pelo emprego da 3ª pessoa, a objetividade, a economia de adjetivos e ausência de digressões, a narratividade, as relações lógicas de causa e efeito, anterioridade e posterioridade, etc.

Esses pressupostos criam as condições de utilização da noção em todas as atividades da aula de Língua Portuguesa. Em relação aos gêneros orais, o professor conta inicialmente com a capacidade de todo falante comunicar-se oralmente nas situações de convívio social imediato. Deve o ensino escolar, portanto, ampliar as possibilidades de interlocução do aluno, conscientizando-o da variação linguística e das diferentes situações de uso da língua. Nas situações informais, regras como saber ouvir, respeitar a palavra do outro e expressar-se com cordialidade tanto estimulam uma interlocução mais viva e interessante quanto preparam o aluno para situações mais formais de uso, em que ele precisará desenvolver as habilidades de argumentar, explicar, expor, opinar ou narrar.

A expressão oral não é um complemento nem um acréscimo nas aulas de Língua Portuguesa, que devem tratar com a mesma importância as competências de falar, ler e escrever. Desenvolver os usos da linguagem oral próprios das situações formais e

públicas, em que deverão ser usadas as normas urbanas de prestígio, é tarefa que contribui enormemente para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de expressar-se para reivindicar, emocionar, apelar, julgar, interpelar. Da mesma forma, as atividades de expressão oral desenvolvem habilidades sociais de cordialidade, respeito, tolerância e ensinam ao aluno formas de gestualidade e expressão corporal que contribuem para sua inserção social e a compreensão histórica do momento que vive.

2 Expressão oral na escola

Se o conhecimento teórico da noção é fundamental para que o professor saiba definir objetivos e estabelecer métodos de ensino, há uma questão muito simples que se faz de modo recorrente: o que e como ensinar?

Penso que se deve ensinar tudo: da conversa informal ao debate regrado, da discussão em grupo à exposição oral formal. Para isso, será preciso criar situações concretas de comunicação, sugerir leituras, expor o aluno à convivência com os gêneros trabalhados, exercitar estruturas de argumentação, fórmulas narrativas, recursos de apelo e emoção, numa complexificação crescente das atividades.

Construir o oral como objeto de ensino-aprendizagem significa compreender que a oralidade se manifesta em textos vinculados a gêneros regidos por regras próprias de estilo, composição e temática. Será preciso valorizar a entonação, considerando seu papel de abrir e fechar turnos, expressar emoções, marcar o acabamento ou a continuidade do fluxo verbal, e perceber que “tomar a palavra está em relação íntima com o corpo” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.159), e portanto mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo são aspectos incluídos nas atividades de expressão oral. Para os autores suíços, as atividades orais variam entre dois polos, que vão do oral espontâneo às produções orais restringidas por uma ordem escrita. O aspecto aparentemente caótico da comunicação espontânea, marcada por pausas, hesitações, titubeios, reformulações, retomadas, quebras, interrupções – tudo aquilo normalmente considerado como “escória” da comunicação – só pode ser relegado a um plano secundário na escola se “julgado na medida das normas da escrita padronizada” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.159), o que seria inteiramente contraproducente. Assinalar as características da oralidade “produzidas pelo locutor sem intenção nem

consciência” como marcas de regras do uso oral espontâneo pode assinalar para o aluno que sua fala também tem regras, que todo uso tem regras de organização e realização e que será então necessário aprender novas regras, relativas a novos usos que ampliarão seu domínio da expressão oral. Dirigir uma atividade de conversa para um tema específico, desenvolvido, por exemplo, numa crônica lida em sala de aula, pode ser um primeiro passo para propor um debate sobre o mesmo tema. Comentários espontâneos a respeito de uma pintura podem encaminhar-se para uma exposição oral e discussões em grupo sobre uma questão polêmica podem resultar num seminário. A definição das regras de cada um dos gêneros auxiliará o aluno a compará-los e compreender a diferença das situações de interlocução.

Por outro lado, as coerções marcadas e mais rígidas da leitura oral de textos escritos podem também passar por gradações e abrir muitas possibilidades de intervenção. Toda leitura é um gesto de interpretação. Ler um poema terá tantas realizações possíveis quantos forem os leitores que dele se apropriarem. Há certos recursos conhecidos, referentes às entonações ascendentes e descendentes, às pausas mais curtas ou mais longas, ao ritmo mais cadenciado ou livre. Mas há o corpo de um leitor interferindo em toda leitura, há um timbre de voz, uma gestualidade mais leve ou pesada, uma contenção ou um arrebatamento inscritos em cada leitura.

Na comunicação mais espontânea ou na mais regrada, portanto, há oscilações, gradações e diferenças a considerar e respeitar, e somente assim a noção de gênero terá rendimento máximo. O aproveitamento das atividades espontâneas levará ao ensino dos gêneros da comunicação pública formal: exposição; relatório de experiência; entrevista; discussão em grupo (os que servem à aprendizagem) e debate; negociação; testemunho diante de uma instância oficial; teatro, etc. (aqueles da vida pública num sentido lato), já que “os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas” e o papel da escola é levá-los a “ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.175).

Será, entretanto, motivador e interessante dedicar-se também a atividades mais lúdicas, em situações em que emergem gêneros voltados a jogos da expressão oral, como trava-línguas e adivinhações, ou em que a capacidade de narrar é desenvolvida de modo mais livre, como na apresentação de piadas ou na contação de histórias já

começadas ou criadas a partir de um aquecimento temático oferecido pela leitura de textos afins.

Mescla-se assim o que se ensina ao que já se sabe, o que exige formalidade com o que se inclui na esfera da comunicação coloquial cotidiana, e a expressão oral ganha em densidade, diversidade e complexidade. Para além disso, é no momento de falar que se desenvolvem procedimentos de escuta do outro que concretizam regras de polidez e cordialidade.

3 Um exemplo

Para ensinar um gênero oral é necessário definir os princípios, os mecanismos e as formulações que constituirão os objetivos da aprendizagem dos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.180-181). Tomemos como exemplo o debate regrado, desenvolvido numa lição sobre o tema “Cidades” (cf. DISCINI; TEIXEIRA, 2009, p.199-201). Explicar ao aluno o que ele fará, que objetivo deverá atingir e que resultado se espera é essencial para que a atividade tenha bom andamento e conclusão. Trata-se de um debate presidido por regras que definem quem fala, em nome de quem fala, quanto tempo fala, como ouve as réplicas e como faz a tréplica. Há quatro etapas principais para o desenvolvimento da atividade, após a definição das regras, que podem ser apresentadas pelo professor e submetidas às sugestões da classe.

A primeira etapa é a definição do tema. A providência inicial é expor os alunos a um conjunto de textos motivadores, que tanto podem ser reportagens de jornais, cartas de leitores, pinturas e fotografias, trechos de romance, poema ou crônica. Não se pode oferecer um tema vasto como “A vida nas cidades hoje”, mas é fundamental circunscrever um problema que, delimitando uma questão pontual pertinente ao mundo conhecido pelos alunos, seja capaz de permitir a manifestação de pontos de vista diferentes. Seriam temas produtivos, por exemplo, a instalação de uma fábrica num grande terreno livre nos arredores da cidade (danos ao meio ambiente *versus* geração de emprego), a construção de um estacionamento no lugar de uma praça (necessidades pragmáticas de locomoção *versus* tradição, lazer e preservação ecológica), a derrubada de casas antigas para alargamento de uma avenida, a fim de adequá-la ao movimento crescente do trânsito (tradição *versus* progresso), etc.

Definido o problema, passa-se à fase de preparação do debate, que abrange busca de informações, definição de um roteiro e planejamento de atitudes. Os alunos dividem-se em grupos e pesquisam sobre a questão indicada, consultam os textos lidos e ampliam a informação, recorrendo à internet, a livros e artigos indicados pelo professor da disciplina ou de disciplinas afins. Devem tomar notas e isso permitirá uma boa articulação com produção textual, ensinando-se a fazer notas de leitura ou fichamento, dois gêneros muito necessários ao desenvolvimento de eventos argumentativos. Passa-se em seguida ao roteiro, que é outro gênero escrito de apoio ao debate oral. Os alunos, em grupo, após trocar informações que terão anotado, preparam um roteiro, com uma lista de argumentos a favor de determinado ponto de vista. Devem ser registrados dados, números, casos que concretizem a argumentação. Em seguida, os argumentos devem ser organizados em ordem de apresentação. Pode-se começar por um argumento geral, de impacto, passar para o registro de fatos e concluir-se com outro argumento geral, de síntese. Podem ser também estudadas formas de articular, conectar os argumentos, encadeando-os por relações de progressão, de causa e efeito, de anterioridade e posterioridade. A escolha de conectores adequados ao estabelecimento dessas relações liga a atividade de expressão oral a uma questão gramatical relevante.

A previsão da atitude a ser assumida no debate tem grande importância nesse estágio do trabalho: sem exacerbação apaixonada, mas também sem ausência de emoção. Os alunos podem discutir, nos grupos, a melhor forma de encontrar um meio termo entre esses dois polos tão comuns em debates de opinião.

Passa-se então ao debate, definido pelas regras estabelecidas anteriormente em relação a quem toma a palavra, de quanto tempo dispõe, como são feitas as réplicas e as tréplicas. As regras devem ser divulgadas antes e presas no quadro ou no mural da sala de aula. Um moderador deve ser escolhido, para fazer cumprir as regras.

Ao final da atividade, haverá a etapa de avaliação, que deve explorar menos uma resposta à questão “quem ganhou o debate?” e mais a aprendizagem de uma situação em que todos se enriqueceram pela expressão de opiniões diversas e respeito a pontos de vista divergentes. Deve-se ainda estimular a discussão sobre a relação entre o debate e a formação de cidadãos conscientes e participantes. Estimula-se, assim, tanto a questão do desenvolvimento da capacidade de argumentar quanto a vinculação dessa capacidade à aquisição de uma atitude política, socialmente engajada.

A atividade oral poderá culminar com alguma produção escrita do tipo dissertativo, com textos de gêneros preponderantemente argumentativos ou opinativos, como carta de leitor, abaixo-assinado, editorial de jornal, etc. Em tais manifestações da expressão escrita, questões gramaticais como a dos encadeadores da coerência textual, que consolidam relações lógicas de causa, consequência, concessão, entre outras, estarão presentes, bem como a sugestão de fórmulas para iniciar, desenvolver e concluir ideias, sem que o enunciado se perca do núcleo temático e do ponto de vista previamente amadurecidos.

Conclusão

O aluno legitima-se como sujeito enunciativo quando a definição de sua voz pode encontrar outras, convergentes e divergentes, de modo a fazer da prática de gêneros orais momento privilegiado de estabelecimento de espaços discursivos, que considerem a polêmica constitutiva da palavra em situação de uso.

Nesse sentido, os gêneros orais não podem figurar como acessórios de final de lição. Consideradas as habilidades de falar, ler e escrever como fundamentais para o desenvolvimento harmônico de um cidadão participante e consciente, dotado de senso crítico e capacidade de intervir, não se podem hierarquizar as atividades que costumam compor os currículos e programas de Língua Portuguesa nas escolas fundamentais. Ao contrário de uma hierarquia, o que se defende é a articulação de todas as atividades – leitura de textos, produção textual, expressão oral e conhecimento gramatical – a fim de permitir que meninos e meninas ultrapassem a desgastada trilogia ler-escrever-contar, para se lançarem na direção do pleno domínio da linguagem, que algum dia compreenderão como nossa morada, contraditória e definitiva, áspera e acolhedora, como já há algum tempo descobriram filósofos e poetas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DISCINI, N. *O estilo nos textos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- DISCINI, N.; TEIXEIRA, L. *Novo Passaporte para a Língua Portuguesa. Manual do Professor*. 6º ano. 2 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FONTANILLE, J. *Semiótica do discurso*. Tradução por Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.
- GOMES, R. S. Gêneros do discurso: uma abordagem semiótica. In: *Alfa*, v.53, n.2, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2132/1750> Acessado em: 15 mar 2012.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Trad. A. D. Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Sémiotique 2: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização por R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Recebido em 15/02/2012

Aprovado em 11/06/2012