

A ANÁLISE LINGUÍSTICA E A ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM PARECER À LUZ DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DOS EIXOS DA LINGUAGEM

José Arthur Nascimento Gomes¹
Thaís Ludmila da Silva Ranieri²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as questões de uma unidade curricular presente no livro Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, vol. 2, de Cereja, Damien e Viana (2016), com base nos eixos da linguagem: análise linguística e oralidade e nas concepções de língua. Utilizou-se como arcabouço teórico os pressupostos de Koch e Elias (2008) para compreender qual concepção de linguagem embasa as atividades, ao passo que a análise linguística foi compreendida sob as abordagens de Mendonça (2006a; 2006b) e a oralidade teve seu alicerce nas fundamentações realizadas por Favero, Andrade e Aquino (2011), Crescitelli e Reis (2011), assim como em Luna e Rodrigues (2017). Sob esse viés, concluiu-se que o material didático apresenta uma concepção de língua subjacente às propostas entendida como favorável ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que une os eixos da linguagem, e as análises linguísticas são realizadas com base em atividades metalinguística e epilinguística. Todavia, é necessário firmar uma ressalva quanto à produção de textos orais, os quais são tratados, ainda, de forma secundária em relação à escrita, ou seja, o livro didático apresenta uma visão grafocêntrica diante de ambas as modalidades de produção de textos.

Palavras-chave: Livro didático; concepção de língua; análise linguística; oralidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu de uma Verificação de Aprendizagem realizada na disciplina Didática da Linguagem, ofertada pelo curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Buscou-se analisar um material didático da educação básica com base em discussões feitas em sala sobre Concepções da Linguagem, Análise Linguística e Oralidade, a fim de se recomendar ou não o uso.

A escolha do livro didático “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, vol. 2”, produzido por William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, ambos professores e licenciados em Português, se deu por meio de uma familiarização pré-existente com o material didático, em que se detinha o conhecimento sobre a concepção de linguagem que fundamenta

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, josearthur.gomes@ufrpe.br;

² Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Professora Adjunta IV da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, thais.ranieri@yahoo.com.br.

o enfoque, o que foi efetivado pelo fato de também ter sido objeto de análise em demais disciplinas, de modo que executar um parecer sobre o livro, em específico de uma unidade curricular, ampliou a noção a respeito de demais questões que são oferecidas a partir do trabalho com os eixos de ensino. A esse respeito, cumpre salientar que, embora o livro didático tenha sido utilizado, a unidade que será observada nesta análise ainda não foi *corpus* de pesquisa.

Na apresentação ao estudante, os autores consideram que o livro participa, da mesma maneira, de práticas diversas, em variados contextos, de leitura, de escrita e de oralidade nas diversas situações. Além disso, há a consideração dos conhecimentos linguísticos que o discente já possui e com base nisso se consolida a proposta de “analisar e elaborar textos escritos e orais que circulam em situações de comunicação variadas” (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2016, p. 3). Diante disso, os organizadores pretendem promover a “capacidade de ler e produzir textos de modo eficiente, compreendendo criticamente os sentidos construídos por diferentes escolhas e contextos de circulação e se fazendo entender por meio de um uso reflexivo da língua” (*ibidem*, 2016, p. 3), o que coloca o discente como autor de textos em diversas formas de produção de sentidos.

Em se tratando do porquê trabalhar com a unidade escolhida, a motivação surgiu diante de uma averiguação do sumário do livro didático. Isso feito, entre os gêneros propostos, o capítulo 3 da unidade 1 indica o documentário como o texto, neste caso oral, que deverá ser produzido. Em contraste com as demais unidades, a que será foco de análise parece ser a que mais dá enfoque ao gênero oral, haja vista que, fora ela, apenas a unidade 3 sugere a produção de textos orais, entrevista e reportagem, porém entende-se que a focalização recai mais sobre a escrita, o que coloca aquele em segundo prisma.

Sob esse contexto, foi realizada uma análise qualitativa, em que se verificou questões voltadas à análise linguística e à oralidade, sem perder de vista qual concepção de linguagem norteia cada proposta de exercício. Para ter o aporte necessário, foram feitas leituras de referenciais teóricos voltados aos aspectos levantados, os quais serão expostos para conduzir ao entendimento do que será abordado na discussão da pesquisa. Por fim, o resultado que se chegou após à apreciação crítica do material didático será evidenciado nas considerações finais, inclusive com a evidenciação de necessidade de ressalva quanto ao uso do livro didático escolhido como *corpus* deste trabalho. Caso se julgue necessário, esse posicionamento será de suma importância para que se esclareça o entendimento de que, ainda que se chegue a uma conclusão, é pertinente considerar aspectos que devem ser ponderados, por exemplo, no momento de escolha de utilização do instrumento pedagógico.

METODOLOGIA

Foram feitas leituras no âmbito da disciplina Didática da Língua, as quais possibilitaram discussões e, por consequência, reflexões acerca dos aspectos referentes às temáticas abordadas neste trabalho. Além disso, para a construção do arcabouço necessário, utilizou-se, também, leituras complementares que ampliaram as noções que serão discutidas. Com isso, escolheu-se um livro didático do 2º ano do ensino médio para ser o *corpus* desta análise, a partir do qual averiguou-se, primeiramente, por meio do sumário, o trato dado aos eixos da linguagem nas unidades e nos capítulos, o que norteou a escolha de qual parte do material se dedicaria maior atenção. Em sequência, apreciou-se criticamente as propostas de atividades, a fim de, então, concluir se o livro deve ter seu uso recomendado ou não.

REFERENCIAL TEÓRICO

Refletir sobre concepção significa compreender uma teoria que conceitua um objeto de estudo. Pensando nisso, há, no âmbito das linguagens, diferentes formas de entender e conceber a língua, em que cada uma delas, segundo Koch e Elias (2008), focaliza um determinado objeto, a dizer: o autor; o texto; e a interação autor-leitor-texto.

Nesse sentido, apreender a língua sob uma visão que centraliza seus estudos no autor perpassa pela forma como o sujeito entende o mundo e externaliza seus pensamentos. A esse respeito, a construção da linguagem ocorre como uma transposição mental, na qual o texto é considerado com um produto, isto é, acabado, e entendido como uma representação das ideias do autor.

Por outro lado, a língua centralizada no texto valoriza a idealização do sistema de signos (Saussure, 2012), no qual há regras que possibilitam aos falantes a compreenderem e, a partir disso, produzirem enunciados. Nesse aspecto, importa assimilar o código, a estrutura, para decodificar informações presentes em um texto, o qual, também nesta concepção, é entendido como um produto.

Em ambos os processos, intrínsecos às formas de entender a língua, anula-se a autonomia dos interlocutores, haja vista que não se leva em consideração os seus conhecimentos prévios e as suas experiências de mundo. Todavia, diferente do que vem sendo abordado, “na concepção interacional da língua (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como



atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10). Isso significa dizer que é por meio da linguagem que os sujeitos se constituem, pois passam a estabelecer relações de sentido que permitem interagir dialogicamente com o texto e com outros indivíduos, produzindo, assim, linguagem.

Com base nessa perspectiva, Geraldi (1984, p. 44) postula que é “muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença”. Diante disso, o ensino dos eixos da linguagem, a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística, é norteado sob um conjunto de práticas que compreende a linguagem em seu funcionamento. Dentre eles, o enfoque que será dado neste trabalho recai sobre a oralidade e a análise linguística, a fim de compreender o papel que ambas ocupam no material didático de língua portuguesa para a educação básica que foi apreendido como *corpus*.

Diante desse contexto, é de suma importância considerar que a análise linguística (doravante AL) “consiste num movimento de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, que toma a produção de sentidos nos usos lingüísticos como ponto essencial.” (MENDONÇA, 2006b, p. 95). Desse modo, ela é entendida a partir da noção de como as escolhas de estruturas linguísticas, isto é, gramaticais, produzem sentidos em enunciados. Como citado anteriormente, durante muito tempo, e ainda hoje por alguns estudiosos, o ensino do código foi valorizado, em que há a proposição de atividades metalingüísticas. No entanto, é preciso entender que esse é o primeiro passo para se propor uma aprendizagem satisfatória dos aspectos lingüísticos da língua.

Não se deve abandonar, assim, o ensino das nomenclaturas, mas sim incorporá-lo sob uma nova concepção em que haja, além de uma prática docente diferente, a inclusão de um pensar que considere fenômenos não somente gramaticais, mas também textuais e discursivos. Ora, não basta dominar as regras, mas sim conhecer o funcionamento e refletir como, a partir disso, ocorre a produção de linguagem e, conseqüentemente, a construção de sentidos. Acerca disso, Mendonça (2006b, 107) pontua que “ao contrário do que ocorre no ensino de gramática, a norma deve ser vista como objeto de reflexão e não como objeto de memorização”. É com essa lógica que se efetiva uma mescla entre atividades metalingüísticas e epilingüísticas, bem como que se constitui a AL como um eixo da linguagem.

Em se tratando da oralidade, por muitas vezes, ela é debatida a partir de uma dicotomia entre fala e escrita que, de acordo com Marcuschi (2005), polariza ambas as modalidades e dá



à escrita um lugar de preponderância em relação à fala, a qual é considerada como o lugar do erro, da coloquialidade e da informalidade.

Nesse ínterim, no âmbito do ensino e da aprendizagem, cabe aos materiais didáticos, às instituições de ensino e, sobretudo, aos docentes de língua portuguesa tratarem a escrita e a oralidade de igual para igual, sem que haja uma relação díspar entre ambas. Desse modo,

interessa-nos enfatizar a necessidade de um trabalho de **integração fala/escrita** pela escola, por entendermos que o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos. (FAVERO; ANDRADE; AQUINO, 2011, p. 14, grifos do autor).

Na visão das autoras, importa levar à sala de aula gêneros que mesquem elementos de ambos os eixos, em que se tenha, por exemplo, atividades que partam de um gênero escrito para um gênero oral ou o contrário, o que é denominado de *continuum*.

Todavia, não é isso que acontece em grande maioria de contextos educacionais, pois ou não se trabalha com a oralidade e se concentra as atividades na escrita ou se intenta propor produções de gêneros orais, mas, ao invés disso, ocorre a oralização de gêneros que são da ordem da escrita. Percebe-se que há, assim, uma supervalorização da escrita, em que à oralidade é dado um papel coadjuvante, de “não-lugar” (LUNA; RODRIGUES, 2017), logo, exprime-se a visão grafocêntrica do ensino da língua.

De fato, a questão fundamental quanto ao tratamento diferenciado dado às duas modalidades no contexto escolar é um problema de natureza valorativa, pois, se um único sistema linguístico possui duas modalidades (fala e escrita) num *continuum* de variações e se, nas mesmas condições de produção, o valor atribuído a uma modalidade é profundamente desigual ao valor atribuído à outra, tem-se uma desproporção qualitativa, uma visão grafocêntrica, inerente à sociedade contemporânea, que a escola (re)produz continuamente sem refletir sobre ela, sem a criticar. (CRESCITELLI; REIS, 2011, p. 30)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A unidade escolhida, denominada “Eu e o mundo”, apresenta 3 capítulos, dentre os quais se contempla a literatura, a língua e a linguagem, assim como a produção de texto. Nas atividades propostas na unidade, a análise linguística se centra no estudo sobre os substantivos, os adjetivos e os artigos, de modo que se toma como princípio um ensino de base indutiva, isso porque parte de uma atividade para, posteriormente, abordar um conceito voltado aos aspectos da língua e, depois, aplicar o que foi construído enquanto conhecimento. Essa mecânica

possibilita a ativação de conhecimentos prévios dos alunos, os quais são levados a interpretar o texto para depois refletir sobre a língua.

Por essa abordagem, pode-se perceber que

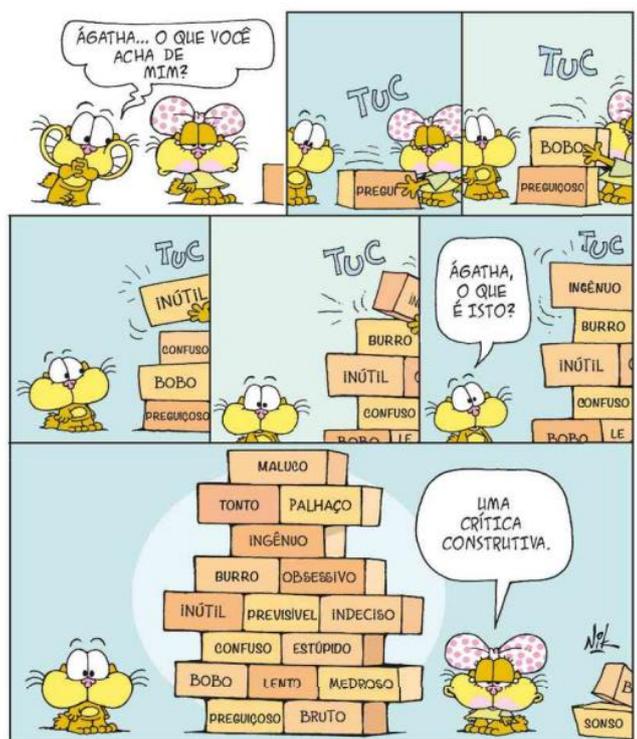
a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textuais-discursivos que perpassam os usos lingüísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006a, p. 204, grifos do autor).

Ao analisar os exercícios, nota-se como essa lógica se faz presente no material didático, isso porque, assim como a autora expressa, a AL é utilizada para auxiliar o aluno na compreensão do texto que foi lido no início de cada capítulo, assim como no momento em que há aplicação do conhecimento, de modo que se configura como parte integrante da alternativa mais apropriada para se obter bons resultados no ensino de língua, neste caso, a integração entre os três eixos básicos, de acordo com Mendonça (2006b).

Nesse sentido, a fim de elucidar o que vem sendo afirmado até o momento, é pertinente trazer à discussão um exemplo de exercício proposto sobre adjetivos a partir da leitura de uma tirinha (figura 1) presente no capítulo 2 da unidade analisada.

■ APLIQUE O QUE APRENDEU

Leia estes quadrinhos, de Nik:



(Gatuno a lo grande. Buenos Aires: Catapulta Children Entertainment, 2009. p. 25. Tradução dos autores.)

Figura 1 (Fonte: CEREJA W. R.; DAMIEN, C.; VIANNA, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, Vol. 2, 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.)

Conforme a figura 2, nota-se como a abordagem é feita a partir de uma primeira exposição do conceito ligado à classe gramatical em questão.

1. Gaturro é um gato apaixonado por Ágatha, que normalmente não liga para ele. No 1º quadrinho, ele faz uma pergunta a ela. De que modo Ágatha responde?



Ela responde fazendo uma construção com tijolos.

Classificação dos adjetivos

Tradicionalmente, as gramáticas normativas classificam os adjetivos em subcategorias. Não há necessidade de memorizar esses conceitos, mas é interessante conhecê-los, em caráter de informação complementar. Os adjetivos se classificam em:

- *simples*: os que apresentam um único radical. Ex.: verde.
- *compostos*: os que apresentam dois ou mais radicais. Ex.: verde-abacate.
- *uniformes*: os que apresentam uma única forma para os dois gêneros. Ex.: inteligente.
- *biformes*: os que apresentam uma forma para cada gênero. Ex.: bonito, bonita.

Figura 2 (Fonte: CEREJA W. R.; DAMIEN, C.; VIANNA, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, Vol. 2, 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.)

Ainda que se utilize uma classificação tradicional dos adjetivos, cumpre chamar a atenção para o discurso que os autores assumem, os quais apontam que não há necessidade de memorizar os conceitos de adjetivos simples, compostos, uniformes e biformes, já que são informações complementares interessantes de serem conhecidas. Isso se relaciona ao que aborda Mendonça (2006b, p. 200) ao tratar do que acontece em sala de aula, posto que “não há padrões inflexíveis, modelos fixos; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teóricos-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem”, ou seja, mescla-se concepções para oportunizar ao estudante um processo educacional satisfatório.

Por outro lado, a questão 2 (figura 3) contempla aspectos mais estruturais voltados aos adjetivos, porém não é algo que se faz presente em todo o momento da atividade, já que na questão 3 (figura 3) se contempla a construção de sentido que ocorre por meio do que foi feito nos quadrinhos.

2. Em cada tijolo que Ágatha utiliza, há uma palavra.
- a. O que são essas palavras?
 - b. De que classe são essas palavras?
 - c. Consulte em um dicionário o significado dos adjetivos que você desconhece.
 - d. Todos os adjetivos têm a mesma classificação, com exceção de dois. Quais são eles? Como eles se classificam?
3. No último quadrinho, Ágatha afirma que fez uma “crítica construtiva”.
- a. Considerando as imagens de todos os quadrinhos, explique o sentido ambíguo dessa afirmação.
 - b. Conclua: Qual é a avaliação que Ágatha faz de Gaturro?
 - c. Para o relacionamento de Ágatha e Gaturro, o que representa a parede construída?



Figura 3 (Fonte: CEREJA W. R.; DAMIEN, C.; VIANNA, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, Vol. 2, 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.)

Portanto, compreende-se que a questão 2 consolida uma base para que na questão 3 o estudante possa ir além e consiga relacionar as habilidades, oportunizando, com isso, o trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, ou seja, a centralidade recai não somente na norma-padrão, mas também nos efeitos de sentido.

Ante o exposto, conclui-se que a concepção de língua sociointeracional e dialógica é preponderante na unidade curricular, o que se permite compreender que é um tratamento recorrente em todo o livro didático, por se tratar de um “padrão” seguido pelos autores nas demais unidades e capítulos. Nesse panorama, os aprendizes são postos como agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem, os quais interagem com o texto em uma atividade complexa de produção de sentido, o qual “não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor.” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 21)

Ademais, referente à produção de textos, dentre os 3 capítulos da unidade, apenas o 3º utiliza um gênero oral para ser abordado com os alunos, a dizer, o documentário. Em um primeiro momento, há a leitura de uma crítica ao um documentário e, em seguida, um trecho de documentário já produzido, processos que introduzem os estudantes no gênero em questão, fazendo com que se sintam familiarizados. Quanto às questões que são oferecidas para serem respondidas, julga-se não ser necessário abordá-las aqui, já que o objetivo principal é analisar como se dá a produção do texto oral.

A esse respeito, na seção “Hora de produzir” (figuras 4 e 5), há duas propostas de produção de documentários, em que os alunos devem combinar com o professor sobre qual delas será desenvolvida. Diante disso, detalha-se as etapas que devem ser seguidas (antes de filmar, durante a filmagem, edição e finalização da edição), levando sempre em consideração a necessidade de o trabalho ser produzido em grupo e sem perder de vista os aspectos estruturais que um documentário deve conter. Isso em mente, é possível identificar que “os interlocutores, em toda a interação, reúnem-se sob determinadas condições contratuais” (FAVERO; ANDRADE; AQUINO, 2011, p. 16).

Cumprir destacar que há, também, um trabalho com a escrita durante a atividade, já que se exige a produção de um roteiro escrito para nortear a proposta de elaboração de um documentário. Outrossim, exige dos estudantes a elaboração de um termo de consentimento referente à utilização das imagens, porém é pertinente salientar que não fica claro se há o domínio do gênero ou se caberá ao docente de língua portuguesa instruí-los quanto à preparação do documento ou se eles deverão, de forma autônoma, procurar a compreensão para realizar a construção. Abaixo pode-se observar nas figuras os pontos que foram abordados até então

Referente à avaliação da comunicação oral a ser desenvolvida, não há indicação de um contexto comunicacional e de qual linguagem deve ser utilizada na enunciação dos discursos. Além disso, nos momentos de filmagem e de gravação de áudios, não se identifica a menção da empregabilidade de fatores verbais, paraverbais e não-verbais (MONTEIRO et al, 2013), por exemplo, gestos, postura, entonação, vocabulário, etc., componentes fundamentais relacionados ao comportamento dos falantes em situações de produções orais.

HORA DE PRODUZIR

Seguem duas propostas de produção de documentário. Combine com o professor a melhor forma de desenvolvê-las.

1. No capítulo 1 desta unidade, você e os colegas produziram relatos de memória. A partir desses relatos e tendo o tema **Memórias** como eixo, elaborem o roteiro para um documentário. Vocês podem utilizar os relatos de todos os integrantes do grupo, podem optar por focar apenas um deles ou, ainda, utilizá-los apenas como ponto de partida para construir um novo argumento, isto é, uma nova história a ser contada. Para especificar o argumento do documentário, convém escolher um subtítulo, como, por exemplo:

- Memórias da infância
- Memórias do bairro
- Memórias da escola
- Memórias de professores

2. No estudo de literatura deste capítulo, na seção **Mundo plural**, você e os colegas discutiram questões relacionadas ao período da escravidão e à representatividade do negro em nossa sociedade. Com base nessa discussão, produzam o roteiro e depois um documentário sobre um dos argumentos a seguir ou outro que vocês julgarem interessante.

- A vida em comunidades quilombolas nos dias de hoje
- Ações afirmativas do movimento negro na sociedade atual
- A instituição do Dia da Consciência Negra no Brasil

ANTES DE FILMAR AS CENAS

Planejem o roteiro do documentário, lembrando-se de:

- definir funções para cada integrante do grupo, considerando que vocês podem e devem trabalhar juntos, mas é conveniente que cada um se especialize e fique responsável por uma função específica, como roteirista, câmera, diretor, editor;
- esclarecer qual é o argumento do documentário, isto é, a história que o grupo quer contar e, para isso, definir: quem vai falar e o que vai falar; quais imagens serão mostradas e com quais objetivos;
- ter em mente o público que assistirá ao filme;
- pesquisar o tema, tendo em vista a abordagem que o grupo pretende dar a ele, e, para isso, conversar com pessoas e pedir a elas indicações de livros e documentos, entre outras fontes;
- escrever um pré-roteiro para orientar o encaminhamento das gravações;
- contatar os participantes e agendar os dias e os horários da filmagem;
- elaborar um calendário das filmagens;
- preparar um termo de consentimento que deverá ser assinado pelos participantes;
- selecionar objetos, documentos, livros, fotografias que serão utilizadas no filme.

PROJETO

Dê continuidade aos preparativos para a realização da **Mostra de cinema** que você e os colegas começaram a desenvolver nos capítulos anteriores produzindo os documentários que serão exibidos no evento.

Os curta-metragens

A página virtual *Porta Curtas* tem um banco de dados com centenas de curta-metragens, disponíveis a todos os internautas. Nesse banco de dados, é possível encontrar documentários, com duração de 5 a 30 minutos, sobre os mais variados assuntos.

Sugerimos, em especial:

- *O gigante do papelão*, de Bárbara Tavares
- *Esta não é a sua vida*, de Jorge Furtado
- *Cartas da mãe*, de Fernando Kinas e Marina Willer
- *O que é cineclubes*, de Equipe Pão Com Ovo Filmes



■ AO FILMAR AS CENAS

Ao realizar as filmagens para o documentário, lembrem-se de:

- conferir o pré-roteiro a fim de captar todas as cenas planejadas e conduzir as entrevistas ou depoimentos sem deixar de lado informações importantes para o filme;
- escolher cenários adequados e locações em que não haja barulho externo, para não prejudicar o som da filmagem;
- recolher no termo de consentimento a assinatura de todos os participantes;
- perguntar aos participantes como querem que seus nomes e profissões apareçam nos créditos;
- captar imagens em diferentes planos, para possibilitar a criação de sequências dinâmicas.

■ AO EDITAR O FILME

Ao editar as imagens do documentário, lembrem-se de:

- assistir a todas as cenas que foram gravadas e reunir todos os documentos selecionados;
- gravar o áudio com a voz do narrador, caso essa opção tenha sido feita em algum trecho do filme;
- elaborar um roteiro de montagem, descrevendo as cenas detalhadamente, na ordem em que querem que elas apareçam, e sincronizando as imagens com as falas dos participantes ou do narrador;
- inserir créditos relativos à identificação de cada participante, como combinado com eles no dia da gravação, bem como os créditos relativos a falas do narrador (caso ele leia textos de autores específicos) e a músicas que tenham sido utilizadas como som de fundo;
- inserir créditos finais, especificando a função de quem participou da produção do filme.

■ ANTES DE FINALIZAR A EDIÇÃO

Antes de concluir a edição do documentário, verifiquem se:

- as cenas previstas no roteiro estão todas no filme e na sequência planejada;
- o som está uniforme, sem a ocorrência de trechos excessivamente baixos ou altos;
- todos os participantes estão devidamente identificados nos créditos;
- a função de cada participante da produção do filme está identificada nos créditos finais.

Após a checagem final, salvem o trabalho e o convertam para o formato de vídeo.

Depois, providenciem sua gravação em DVD ou *pen drive*.

Edição de vídeo

Há diversos programas de edição, disponíveis para download gratuito, que podem auxiliar a editar um documentário no computador.

Eles vão desde os mais simples, cujas ferramentas são autoexplicativas e, por isso, podem ser utilizadas por quem está editando seu primeiro vídeo, até os mais profissionais, utilizados por quem já tem familiaridade com o processo de edição.

Faça uma pesquisa na Internet e defina qual o melhor editor para o seu perfil. Veja algumas opções:



Reprodução



Reprodução



Reprodução

Figura 5 (Fonte: CEREJA W. R.; DAMIEN, C.; VIANNA, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, Vol. 2, 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.)

Importa evidenciar, por fim, que, embora não haja a indicação explícita de onde a produção audiovisual será veiculada, pode-se evidenciar, analisando o livro por completo, que ao fim de cada unidade se propõe a realização de um projeto que se configura como uma espécie



de culminância para apresentação do que foi produzido pelos estudantes. Desse modo, o processo não se torna vago, haja vista que as produções não ficam, apenas, no âmbito professor-aluno, ou seja, extrapola-se os limites das 4 paredes de uma sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto, o material didático analisado tem um parecer deferido, pois constatou-se que: i) a concepção de língua sociointeracional e dialógica é preponderante no instrumento pedagógico; ii) a análise linguística auxilia o aluno na compreensão dos sentidos dos textos; iii) a oralidade tem um papel secundário, tendo em vista que é posta em detrimento de uma abordagem grafocêntrica.

Ainda assim, julga-se como pertinente o uso do livro didático, haja vista que promove a união dos eixos de ensino da língua portuguesa. Todavia, é preciso considerar que há ressalvas a serem feitas, uma vez que a oralidade ocupa um papel secundário no livro, já que há uma preponderância da escrita. Desse modo, “a oralidade não tem espaço em parte definida, estando presente em meio às concepções basilares que consideram a linguagem como forma de interação, o texto como unidade básica de ensino e a importância da reflexão sobre diversas situações comunicativas” (LUNA; RODRIGUES, 2017, p. 212).

Isso, por sua vez, expressa uma contradição dos autores, os quais, na apresentação, como foi dito, afirmam que há, da mesma maneira, o trabalho com o escrito e o oral, porém não foi isso que se observou, pois, na unidade, diante do trabalho com 3 gêneros, apenas 1 deles é oral. Nesse sentido, poderia haver a contemplação do *continuum* (CRESCITELLI; REIS, 2011), de modo a contemplar, entre um gênero oral e um gênero escrito, um gênero que mesclasse elementos de ambas as habilidades, mas não é o que ocorre.

REFERÊNCIAS

CEREJA W. R.; DAMIEN, C.; VIANNA, C. D. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, Vol. 2, 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CRESCITELLI, M. F. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. *In*: Vanda Maria da Silva Elias. (Org.). **Ensino de língua portuguesa - oralidade, escrita e leitura**. 1a. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 29-39.

FAVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. *In*: Vanda Maria da Silva Elias. (Org.).



Ensino de língua portuguesa - oralidade, escrita e leitura. 1a. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 13-28.

GERALDI, J.W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. *In:* GERALDI, J. W. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula.** 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-48.

KOCH, I.V. e ELIAS, M.V. Leitura, texto e sentido. *In:* _____ **Ler e Compreender os Sentidos do Texto.** Cascavel, Editora Contexto, 2008. p. 9-37.

LUNA, E. Á. dos A.; RODRIGUES, S. G. C. Oralidade no novo ENEM: o que revelam os itens das provas de 2009 a 2016. *In:* LUNA, Tatiana Simões e; MARCUSCHI, B. (Org.). **Avaliação da Língua Portuguesa no Novo Enem.** 1. ed. Jundiaí: Unianchieta, 2017, p. 206-242.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDONÇA, M. Análise lingüística: por que e como avaliar. *In:* Beth Marcuschi; Lívia Suassuna. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa, contribuições para a prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006a, p. 95-110.

_____. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In:* BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professores.** 3.ed. Brasília: Editora Parábola, 2006b, p. 199-226.

MONTEIRO, Carla (et al). **Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório.** Revista portuguesa de Educação, v. 26, n. 2, 2013, p. 111-138.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.