

## ELEMENTOS NÃO-VERBAIS NAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EJA

Wanda Maria Braga Cardoso

[wandabc@hotmail.com](mailto:wandabc@hotmail.com)

<http://lattes.cnpq.br/4194911777649926>

### RESUMO

Este trabalho investiga atividades na modalidade oral no livro didático de Língua Portuguesa da EJA, com objetivo de verificar como as atividades trabalham com os elementos não-verbais. Foi realizado um levantamento do quantitativo de atividades e selecionadas apenas atividades na oralidade. O resultado apontou para uma supremacia de atividades da escrita em detrimento da oralidade, bem como inadequação na proposta didática da atividade oral.

**Palavras-chave:** Língua oral; atividades; livro didático

### INTRODUÇÃO

A proposta de se abordar um estudo focado na interação em sua modalidade oral da língua evoca uma série de questionamentos, levando em conta o que está em foco é um sujeito que fala, mas não se limita a só isso. Há um mais além da fala. Além da sonoridade, há o contexto/lugar de onde o sujeito interage, a enunciação para além da forma e expressões corporais. Então, busca-se responder o seguinte questionamento: como e de que forma as atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa da EJA contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno na modalidade oral da língua?

Este trabalho faz uma análise das propostas de atividades na modalidade oral, do livro didático de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos, segundo segmento, com o objetivo de verificar como as atividades focadas na língua oral trabalham com os elementos não-verbais, como: postura corporal, a gestualidade, a expressão facial e o direcionamento do olhar, prosódicos, aspectos suprasegmentados (pausas, entoação, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala, de modo que possibilite ao professor desenvolver essas atividades e, com isso, desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Para tanto, assumimos a concepção sociointeracionista de linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais. Assim, a linguagem se faz pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, sendo que os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais (BAKHTIN,1979).

Nessa perspectiva, para realizar esse estudo, resultado da tese de doutoramento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa mista, em que foi selecionado um *corpus* para análise a partir do livro didático de Língua Portuguesa da EJA, segundo segmento, utilizado pela rede estadual de Pernambuco.

## 1. ENTONAÇÃO, VOZ E CORPO

A ancoragem teórica de Bakhtin (2003) demonstra que as ideias estão sempre em convergência ou em luta com as noções dos outros. Por sua vez, os textos emanam a partir de uma efetiva atitude responsiva, ressalta o autor, peculiar a qualquer ato de linguagem. Ao falar, o sujeito se posiciona em relação ao já-dito, demonstrando, assim, que o enunciado é sempre uma resposta.

É considerável e pertinente afirmar que no cerne dessa teoria a enunciação assume um caráter eminentemente interativo, social, histórico e cultural. Diante disso, Bakhtin e Volochinov asseveram que “o ato de fala, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual [...]; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2006, p. 109).

O corpo e a voz são característicos do falar e, tanto na produção quanto na recepção, a entonação é um ingrediente sempre atuante, pois, lembrando Benveniste (2005, p. 52) em que admite que “o pensamento é o reto e o verso [...] na língua, não se pode isolar nem o som do pensamento, nem o pensamento do som”. E é por meio da entonação que a voz atua, junto com seu complemento, o ouvido. A noção de voz para Bakhtin (2003), também, está mais para um viés de caráter metafórico, do que da questão

da emissão sonora, pois a ênfase se dá na memória semântico-social armazenada na palavra. Vale ressaltar esse modo terminológico “que consiste em recorrer ao registro metafórico da voz para circunscrever esse objeto-palavra do qual nem a semântica sincrônica ou diacrônica, nem a dupla conotação/denotação, nem a sociolinguística dariam conta” (Dahlet, 2005, p. 250). Isso quer dizer que as ideias de Bakhtin estão permeadas por um universo acústico, impregnadas de vozes, em uma “relação dialógica concordante ou discordante”. Enquanto no universo polifônico o corpo está ausente, no estudo da entonação Bakhtin resgata essa ideia e restabelece, assim, o elo corpo-voz no desempenho da entonação. Nesse contexto, esse autor traz uma configuração para corpo e voz como uma versão não-isomorfa, em que o modo como adentra no texto é em uma perspectiva virtual.

Para Bakhtin (apud DAHLET, 2005), a entonação deve ser expressiva em sua essência, não podendo, dessa forma, ser reduzida a uma visão fragmentada separando-a de seu contexto social. A partir disso, esse autor propõe a análise da entonação em um mecanismo complexo e dinâmico, sendo a entonação engendrada por três atores: o locutor/autor, o ouvinte/leitor e o objeto do enunciado. Na sequência de uma interação contínua revela-se a entonação condutora da avaliação social do enunciado. Observa-se que a entonação ocupa um papel essencial, tanto como articuladora quanto como a mediadora primeira entre esses três atores.

Sob essa perspectiva, pode-se considerar a entonação como o lugar de memória e o lugar de encontro. Entende-se lugar de memória acústica e social o espaço onde autor e leitor se encontram intrinsecamente saturados de entonações, considerando desde o tempo da infância, e a entonação conferida ao texto compõe-se do acúmulo dessa variedade de entonações, levando a refletir o grupo social ao qual pertencem. Lugar de encontro, visto que a entonação resulta da intersecção de sua enunciação própria, sem deixar de considerar o objeto do enunciado.

O corpo, além de está diretamente envolvido na sua *performance* por meio do gesto e da voz, também disponibiliza o material semiótico do psiquismo: “O que constitui o material semiótico do psiquismo? Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a

mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz) [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 53).

Sob esse raciocínio, ao agir e ao falar, corpo e voz em uma *performance* concomitante em um espaço social, o papel de autores dos atos responsáveis que envolvem uma certa posição no mundo e do ser é determinado ideologicamente. A natureza da linguagem como ação na perspectiva bakhtiniana é a de pluralidade de linguagens sociais e de discursos ideológicos que compõem um mecanismo dinâmico da ‘pluridiscursividade’ e refere-se à oralidade. É um espaço permeado de som do discurso oral, com suas modulações e entonações, sendo cada uma portadora das nuances de sentido social e situacionalmente personalizado. Nesse quadro, há em cada voz uma relação espaço-temporal que a situa como singular, e sua ideologia, que a identifica como entidade social.

Voz se identifica com opinião, ideia, ponto de vista, postura ideológica. Na perspectiva da linguística, as relações lógicas e semântico-objetais para se converter em dialógicas, no campo semântico onde se encontram as sequências de sentido para se encarnar, segundo Bakhtin (2002, p. 213), devem constituir parte do outro, transformar-se ‘palavra’, isto é, enunciado, e estabelecer um ‘autor’, um produtor do enunciado em sua efetiva expressão. Para esse autor, “A reação dialógica personifica qualquer enunciado ao qual está reagindo” (2002, p. 213). É um interesse individual de projeções sociais plenas.

Outra especificidade dessa modalidade é a influência das expressões não verbais como a gestualidade, expressões faciais, movimentos do corpo e dos olhos, além de outros recursos como a entonação da voz e da prosódia, que complementa o sentido do enunciado. Nesse quadro, o ato da fala possui características peculiares que não são encontradas e nem possíveis na modalidade escrita, assim como esta também possui suas especificidades e elementos próprios.

Segundo Hilgert (2006, p. 161), na “interação face a face, situação do texto falado, formulação e planejamento coincidem”, quando não há preparação prévia na conversa, nem destino pré-determinado, a urgência do que se diz e do modo de dizê-lo é efetivamente simultâneo. Assim, essas circunstâncias de produção de textos orais

sobrepõem características próprias como pausas longas, interrupções, hesitações, repetições, paráfrases, correções dentre outras. Além dessas características, Andrade (1997) traz sua colaboração nos estudos da língua falada, apontando outros pontos comuns nessa modalidade, como: a impossibilidade de apagamento; ampla possibilidade de reformulação - essa reformulação é marcada, pública, pode ser promovida tanto pelo falante como pelo ouvinte; acesso imediato ao *feedback* do ouvinte – retroalimentação, monitoramento; o falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do ouvinte.

### 1.1. NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A competência comunicativa pressupõe o saber de uso de códigos, de variações sociológicas e de critérios de trânsito de um código ou de uma variação para outros códigos. Isso requer também em um saber pragmático no que tange às convenções enunciativas que são utilizadas na comunidade discursiva. Dessa forma, Hymes (1972) veio a colaborar no processo tradicional de descrição gramatical associando a descrição das regras para a utilização social adequada da língua. A partir disso, esse autor destaca a habilidade de realizar interação social utilizando a linguagem.

Nessa perspectiva, Hymes expõe a definição de competência comunicativa como o “conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da *fala* num quadro social” (COSTE, 1997, p.11). Isso significa que a competência comunicativa é uma capacidade que engloba pelo menos três sistemas de conhecimento: (i) linguísticos (saberes sobre regras de funcionamento da língua); (ii) textuais-pragmáticos (saberes relativos aos gêneros e tipos textuais, seu uso em diferentes instituições e situações); (iii) referenciais (saberes sobre o mundo). Pressupõe, então, a competência comunicativa como o domínio de códigos, de variantes sociológicas, assim como critérios de passagem de um código ou de uma variante para outros códigos, além de um saber pragmático em relação às convenções enunciativas que são utilizadas na comunidade.

Assim, a competência comunicativa se define pela habilidade de membros de uma comunidade poder produzir textos em variados gêneros, especificamente aqueles mais usuais que circulam em dada comunidade. Para elaborar essas produções, o falante articula as competências comunicativa e linguística, pois, conforme Coste (1997, p.13) “a competência linguística e a competência comunicativa estão uma e outra mobilizadas por toda atividade da linguagem, escrita ou oral, de compreensão ou de expressão”.

## 2. A LÍNGUA ORAL COMO OBJETO AUTÔNOMO DE ENSINO

A perspectiva de língua oral como objeto autônomo de ensino abordada por Schneuwly & Dolz (2010) apresenta dois pontos primordiais: a) separa os gêneros textuais/discursivos para servirem como objetos de trabalho didático – ‘gêneros escolares’, que operam no bojo dos contextos de apropriação dos saberes, ou os ‘gêneros não escolares’, próprios da sociedade em geral, além dos domínios da escola; b) auxilia o aluno com ferramentas de linguagem que proporcionam um domínio mais eficiente dos gêneros tratados, pelo modo de seu funcionamento: diversificado, sistematizado e parcialmente afastado das atividades de linguagem.

Schneuwly & Dolz particularizam essa abordagem no âmbito de um quadro não apenas intersubjetivo, como também ‘instrumental’ ou ‘semiótico’. Dessa forma, os autores defendem que não tem lugar o tratamento acerca das capacidades da fala em geral, nem o tratamento acerca das situações de comunicação particulares. Contudo, nesse contexto não se despreza necessariamente as ‘expressões de si’ em situações bem determinadas, como dramatização, narrações coletivas ou jogos de linguagem, por exemplo, como o jogral, muito requisitado em aulas de Língua portuguesa.

Nesse quadro, os modos institucionalizados da língua oral devem ser considerados no caso da fala dos outros não ser apenas aquela instantaneamente presente, mas, concomitante, aquela pronunciada em outro instante, com antecedência, por outras pessoas ausentes; fala da entidade e de seus membros e representantes. Deve haver uma integração dessas falas sob um modo enunciativamente explícito no interior do discurso próprio, em que a estrutura do discurso resulte de uma acentuada

atividade recíproca entre gestão local e gestão global do discurso (SCHNEUWLY & DOLZ, 2010, p. 5).

No que tange ao objeto a ser trabalhado em termos de língua oral nas aulas de língua materna, essa abordagem concentra o trabalho acerca dos gêneros textuais/discursivos referentes à comunicação pública: (i) de um lado, aqueles que são utilizados para a aprendizagem escolar, simultaneamente servindo ao ensino da língua materna, além de outras disciplinas – exposições, relato de experiências, entrevistas, discussão em equipe dentre outros – e, por outro lado, (ii) os gêneros relativos a vida pública em sua mais ampla acepção, como os gêneros dramáticos, o debate, o relato testemunhal perante um domínio oficial etc.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS

A presença do livro didático se firmando intensamente na sala de aula, constituindo-se na maioria das vezes, conforme defende Coracini (1999, p.17), a única fonte frequente de leitura de professores e alunos, que define o quê/como ensinar e aprender, o que resulta em um engessamento pedagógico, lembra ainda a autora, que a estrutura e procedimentos do livro didático, mesmo não sendo utilizado, acaba repercutindo no material produzido pelo professor.

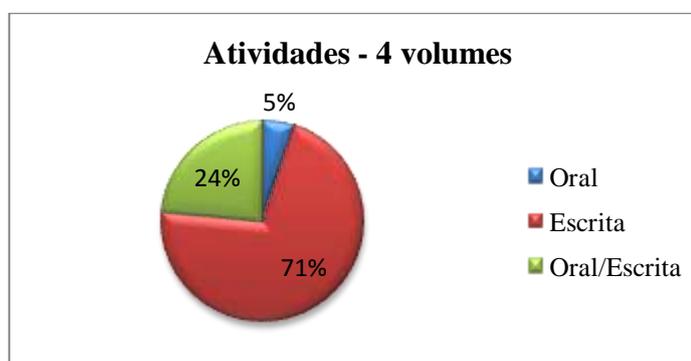
Nesse modelo de manual didático, Batista (2003) ressalta que não serve apenas como apoio ao ensino e a aprendizagem, contudo trata-se de um “material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão [...]” (2003, p.47).

A **Coleção Viver, Aprender** é apresentada sob a perspectiva de que a educação é o ponto de partida fundamental para o exercício da cidadania e para a plena participação na vida social. Esse material didático é composto por quatro volumes integrados, multidisciplinar, adota uma proposta interdisciplinar pautada no respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos, à participação e pela corresponsabilidade pela vida social, assim, segundo a apresentação do livro, estudar significa aprender em uma diversidade de sentidos, com enfoque no domínio nos conceitos básicos das múltiplas

áreas do conhecimento, desenvolvendo as habilidades e tornar-se mais competente para ler e entender o mundo em seus vários aspectos.

Antes de selecionar o *corpus*, foi realizado um levantamento do quantitativo da modalidade da língua em que as atividades eram abordadas. Foram detectadas 119 atividades no geral, sendo 85 focadas na escrita, 28 na oral/escrita e 06 na língua oral. Assim, curiosamente, deparamo-nos com um quantitativo significativo de atividades relacionadas à modalidade escrita, com 71% do total, enquanto apenas 5% para a oralidade e 25% para as duas modalidades concomitantemente.

**Gráfico 01 – Atividades dos 4 volumes - Coleção Viver, Aprender**



Fonte: Autora da pesquisa.

Passou-se, então, para a seleção do material a ser analisado e, para orientações didáticas vislumbrando os elementos não-verbais, prosódicos e os aspectos suprasegmentados, para verificar como são desenvolvidas essas atividades, bem como as orientações desenvolvidas para os alunos executarem a tarefa com êxito.

No que tange as atividades focadas na língua oral, foram evidenciadas apenas 3 atividades com ênfase para os elementos não-verbais, contudo de modo ainda incipiente, como pode ser observado no exemplo 01:

Ex.: 01

## Explorando o universo textual

O texto de Manuel Bandeira dá ao leitor uma pista muito importante sobre a chave para ler o poema: o título.

Considerar o título e ler os quatro primeiros versos, pensando em um trem que começa a andar lentamente e que vai, pouco a pouco, ganhando velocidade, ajudará muito a perceber que o mais importante nesse texto é sua musicalidade. Acertando o ritmo, as palavras pronunciadas produzirão um efeito sonoro muito sugestivo. Experimente lê-lo em voz alta!

Observe ainda mais duas pistas: a maneira como o poeta agrupou os versos e as estrofes e as aliterações nas várias palavras que se iniciam com o mesmo *fonema*, isto é, com o mesmo som.

Em relação à primeira observação, vale lembrar que a maneira como os versos são organizados no poema é sempre intencional. Vimos que os poetas usam as palavras de maneira especial. E perceberemos essa maneira especial refletindo sobre a organização dos versos nas estrofes. “Trem de ferro” tem cinco estrofes, cada uma com um número de versos. Será que, além da sonoridade, o poeta buscou produzir algum efeito visual? Olhando

Na atividade acima, há a sugestão de se trabalhar o ritmo de um poema, para perceber o efeito sonoro produzido através das palavras colocadas de forma intencional. Contudo, não há um tratamento operacional voltado para realizar essa atividade, pois a orientação presente pede apenas que leia em voz alta. Não sugere uma gravação da voz no momento da leitura ou mesmo das vozes entoadas de forma diversificada para ver o efeito sonoro produzido, conforme Schneuwly (2010) e Bakhtin apud Dahlet (2005).

Ex.: 02

## Arte e expressão

Você já participou de algum sarau? O sarau é um evento cultural em que são recitados e discutidos textos literários.

Nossa proposta é que você e seus colegas organizem um evento similar a um sarau, em que poemas sejam declamados e comentados. Vejam como organizá-lo.

- Combinem com seu professor um dia para a consulta a diversos livros de poesia.
- Nessa ocasião, cada estudante escolherá um poema para ler durante o sarau.
- Contem com a ajuda do professor para preparar a leitura do poema. É importante estudar o texto, procurando no dicionário as palavras desconhecidas. Observem a sonoridade do poema e descobrir o melhor ritmo para a leitura. Quem quiser, pode recitar o poema de memória.
- Marquem o dia do sarau e não se esqueçam de convidar outros estudantes e professores para o evento. Nada impede que haja comida e bebida para serem partilhadas no final da festa.
- Antes de recitar o poema, informem ao público de quem ele é e o que motivou sua escolha.

Já a atividade denominada “Sarau”, no exemplo 02, as orientações permanecem semelhantes as das demais atividades nessa categoria. Ressalte-se, nessa perspectiva, que a noção de ritmo trabalhada nesse manual didático considera apenas o efeito da

oralização do texto escrito, sem considerar que a oralidade como objeto de ensino requer outras técnicas e procedimentos didáticos diversificados mais específicos para tanto.

Outra atividade propõe “Leitura em voz alta”, sugerindo apenas que o aluno leia em voz alta para perceber o ritmo das palavras, não há uma metodologia específica para o tratamento dessa temática em sala de aula, como o uso de gravadores e a escuta da própria voz, ou seja, não há um tratamento efetivo com a língua oral como objeto de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto e analisado sob a ótica dos pressupostos teóricos, em resposta ao nosso questionamento inicial, podemos destacar que as atividades propostas no livro didático não são apresentadas de modo a contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa oral do aluno. Sobretudo, no aspecto dos elementos não-verbais, o tratamento dado subjaz na esfera de mera oralização da escrita.

Contrariando as expectativas, sem considerar que esses recursos quando trabalhados eficazmente, possibilita ao falante uma consciência mais crítica de como se comportar linguisticamente e gestualmente em função do seu interlocutor e do contexto social em que a produção discursiva é efetivada. Com isso, dificulta o desenvolvimento da competência comunicativa oral do aluno.

Desse modo, pode-se afirmar que há uma considerável tendência em confundir o tratamento da língua oral como objeto de ensino com o fenômeno da oralização do texto escrito, por uma falta de conhecimento teórico-metodológico do que seja o trabalho efetivo com essa modalidade de modo que desenvolva o desempenho na competência comunicativa oral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. L. da C. V. de O. **Língua falada e língua escrita**: como se expressa a construção textual. São Paulo. FFLCH – USP, 1997.

BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006. (Publicação Original 1929).

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003. (Publicação Original 1979).

BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o Contexto de François Rabelais. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.25-68.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**. Trad. de M. da G. Novak e M. L. Neri. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2005.vol.1 (Publicação original: 1976).

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

COSTE, D. Leitura e Competência comunicativa. In: ORLANDI, E. P. et ali (Orgs). **O texto, leitura & escrita**. Trad. de D. M. Costa. 2ª ed., revisada. Campinas/ SP: Pontes, 1997.p. 11-30.

DAHLET, V. A Entonação no Dialogismo Bakhtiniano. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 249-264.

HILGERT, J.G. O falante como observador de suas próprias palavras: retomando aspectos metadiscursivos na construção do texto falado. In: PRETI, D. (org.). **Oralidade em diferentes discursos**. São Paulo: Humanitas, 2006.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B and HOLMES J. (eds). **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.(Part 2).

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas/ SP: Mercado das Letras, 2010.

VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na Vida e Discurso na Arte**. Trad. de C. A. Faraco e C. Tezza. [S.l.: s.n.]. [19--] Texto impresso. (Publicação original 1926).

#### **SOBRE A AUTORA:**

Doutora em Educação, na linha de pesquisa em Aprendizagem, Formação e Inclusão Socioeducativa, com temática de tese que versa sobre as Propostas de Atividades na Língua Oral no Livro Didático de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos. Mestre em Linguística, pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialização Lato sensu em Leitura, Compreensão e Produção de Textos, pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Linguística e Educação, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Produção textual (oral e escrito), Linguagem de mídias, Linguística de texto, Variações linguísticas, Gêneros textuais, Leitura, Compreensão e Produção de Textos, Análise do Discurso. Atua como Técnica de Ensino em Língua Portuguesa na formação de professores da Secretaria de Educação de Pernambuco, Professora da Faculdade Joaquim Nabuco, Faculdade Boa Viagem e FOCCA.

# Artefactum

Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia

Integra o NUPEP - Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular - Universidade Federal de Pernambuco.