



Reflexões sobre o ensino de gêneros orais

nas escolas
públicas de
Curitiba

Adriane Alves da Silva

Professora da rede municipal de Curitiba e Mestranda em Educação
na UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.
E-mail: adrianes745@gmail.com

RESUMO

A compreensão de que um trabalho efetivo e coerente com os gêneros orais se faz necessário e urgente motivou a escrita desse artigo. Embora a fala esteja presente em todas as situações da vida cotidiana, a escola dá muito mais ênfase à escrita do que à oralidade em suas práticas. Observações realizadas em aulas de Língua Portuguesa apontaram não apenas para a ausência de um trabalho significativo envolvendo os gêneros orais, mas também para a compreensão equivocada que se faz do uso destes. Frequentemente confunde-se oralidade com leitura em voz alta ou participação nas aulas. Outro fator relevante dessa problemática consiste na atribuição das mesmas normas rígidas da escrita para a fala. Sendo assim, o preconceito linguístico também tem destaque nesse estudo. Aliado aos pressupostos teóricos, que foram buscados em Bakhtin e outros, a pesquisa adota a concepção sócio-histórica-ideológica da linguagem, na qual os enunciados são construídos em situações reais e na relação dialógica dos sujeitos com seus pares no meio social.

Palavras-chave: gêneros discursivos; práticas pedagógicas; preconceito linguístico; relação oralidade-escrita.

Esse artigo justifica-se pela necessidade de discutir o tratamento dado pelas escolas públicas de Curitiba à oralidade em sala de aula. É fato que existe uma carência em relação ao trabalho com esses gêneros nas aulas de Língua Portuguesa. Pretende-se, portanto, levantar alguns questionamentos: Como tem ocorrido o trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa? Quais as lacunas existentes? Quais as soluções possíveis?

Há uma ênfase muito maior para os gêneros escritos e, quando os textos orais são abordados, percebem-se muitos equívocos, como a restrição dos mesmos às aulas expositivas, que é incorporada como modelo pelos alunos, e à “participação” da classe nos questionamentos do professor durante a correção dos exercícios. Outro problema grave e muito recorrente é a associação de um trabalho eficaz de oralidade à leitura em voz alta. Isso se explica, em muitas situações, pelo conceito de gêneros textuais adotado pelas escolas. Muitos professores e pedagogos têm uma visão muito restrita de gêneros textuais, que se reporta apenas aos textos escritos e resume-se em: narrativo, descritivo e dissertativo. Ora, se não há uma compreensão da grande variedade de gêneros escritos (sobre os quais já existe uma vasta literatura), muito menos, ainda, pode-se esperar sobre os gêneros orais, sobre os quais há pouca pesquisa e orientação metodológica.

Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indistintamente: a curta replica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus prota-

gonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem familiar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas... (Bakhtin, 1992, p. 279, 280. Grifo do autor)

Bakhtin vê a linguagem como um fenômeno sócio-histórico-ideológico e afirma que o enunciado constitui uma unidade de comunicação verbal. Nesse sentido, as condições específicas de cada área da comunicação verbal geram certos gêneros. Somos capazes de adaptar nossa fala às formas do gênero e, no momento em que ouvimos o outro, podemos reconhecer o gênero em uso. (Bakhtin, 1992).

Falta para a escola uma percepção do verbo como consequência da alteridade, ou seja, da relação entre indivíduos no meio social. É preciso que a escola reflita sobre como os enunciados acontecem, as reais situações de uso e de como os gêneros discursivos estão presentes em todas as situações da comunicação humana. Segundo Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais-, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos

(conteúdo, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKTIN, 1992, p.279)

Pensando assim, a escola deve trazer para a sala de aula gêneros que fazem parte do dia a dia dos alunos, como propagandas, gravações de jornais, campanhas políticas, etc. Analisá-los, discuti-los, dramatizá-los e possibilitar uma ponte com o “mundo real”, fazendo com que a linguagem tenha sentido para os alunos, que eles compreendam as situações de uso e suas finalidades, ou seja, quais as marcas da linguagem por trás desses, como contextos linguísticos, e quais seus objetivos.

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida a partir dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 1992, p.282)

Como professora das séries iniciais e finais da Educação Básica, observo que há uma grande carência na formação do aluno, devido à escassez de uma prática efetiva de trabalho com os gêneros orais na escola. Assim, a escola torna-se cada vez mais distante do mun-

do, deixando de lado os gêneros sociais mais usuais que existem no cotidiano das pessoas, como debates, rodas de conversas, etc.

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura. (MARCUSCHI, 1997, p.39)

Ainda de acordo com Marcuschi, as instituições escolares não estabelecem como prioridade o ensino da oralidade e um dos argumentos proferidos é o de que a fala é tão praticada no dia a dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar ser transformada em objeto de estudo em sala de aula. Outro equívoco que circula no ambiente escolar é o de que existe uma única forma “certa de falar”, compreendendo que a escrita é o espelho da fala. Embora os PCNs (MEC/SEF, 1997) de Língua Portuguesa mencionem que, para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se do mito de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado, essa consciência, por parte dos professores, está longe de ser atingida na prática pedagógica.

“circulam na escola a respeito da relação entre a modalidade oral e a escrita (é) imaginar a escrita como mera transposição do oral, ou tratar as especificidades de cada modalidade como polaridades.” (PCN's, p. 55)

É notória a confusão que se faz em relação às normas gramaticais da língua escrita e a fala. A fala é muito mais livre do que o discurso escrito, que é permeado pelas regras da norma culta. A ênfase desse princípio geral deve ser cada vez mais acentuada, pois não há equívoco mais inconveniente do que tratar a escrita como mera transposição da fala para o papel na forma gráfica. “A escrita não é a representação gráfica da fala”.

Esse “fantasma” de que é necessário corrigir a fala do aluno para que ele não escreva errado assombra muito os professores, fazendo com que tomem medidas completamente descabidas em sala de aula. Numa escola do município de Curitiba observou-se a seguinte situação: a professora trouxe para a aula a letra da música “Samba do Arnesto”, de Adoniran Barboza, e pediu para que os alunos a transcrevessem “corrigindo” todos os erros gramaticais e ortográficos que encontrassem e, por fim, destacou o quanto é feio falar assim e que a Língua Portuguesa tem regras que devem ser respeitadas por todos.

“Samba do Arnesto”, assim como outras músicas de Adoniran Barboza, traz a linguagem coloquial do subúrbio paulista em sua letra. A professora poderia aproveitá-la para discutir com os alunos que neste contexto tal linguagem é eficiente, assim como as marcas da linguagem regionalista em Guimarães Rosa e Graciliano Ramos, em obras poéticas, etc. Diferenciando essa linguagem mais livre de alguns textos mais formais, como uma dissertação que apresenta regras gramaticais mais rígidas, padronizadas. Mas, ao que tudo indica, há um receio em se discutir a linguagem na escola, através de práticas que insistem em tratá-la como uma ciência exata, onde há perguntas com respostas já padronizadas ao invés de possibilitar reflexões e análise de situações reais.

Em conversas informais com professores de Língua Portuguesa sobre os fatores que os impedem de trabalhar os gêneros orais em sala de aula perceberam-se os seguintes obstáculos:

- a) falta de informações teóricas ou metodológicas sobre o assunto, dizendo que nunca leram nada há respeito;
- b) muitos professores não demonstram falta de motivação para realizar o trabalho com os gêneros orais;
- c) o valor muito maior que é dado à escrita em detrimento da oralidade na cultura escolar de nosso país;
- d) a falta de políticas educacionais e até mesmo das editoras para a efetivação do ensino desses gêneros;
- e) alguns negam a importância dos gêneros orais argumentando que há muitos conteúdos mais importantes do que estes a serem cumpridos em sala;
- f) muitos argumentam não terem estudado sobre o assunto durante a graduação.

Se, porém, o problema é de formação, também não deixa de ser de informação. Os professores não têm acesso a textos sobre a importância dos gêneros orais na educação e a mantenedora (Secretaria Municipal de Educação) não fornece cursos sobre o assunto.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (MEC/SEF, 1997), as situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares.

Segundo Bakhtin, “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 1992, p. 283). Isso quer dizer que a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação viva com as pessoas que nos rodeiam.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (...) Os sujeitos não adquirem a língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN (VOLOCHINOV, 1986, p. 108)

Os PCN’S abordam essa necessidade de se trabalhar os gêneros orais na escola:

(...) cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações.” (PCN’S, p. 25)

Os organizadores desse documento cometeram um equívoco ao considerar apenas os gêneros formais e não os praticados nas atividades linguísticas cotidianas, pois a escola deve possibilitar momentos para que essas duas formas de uso da língua oral se manifestem. A fala espontânea deve ter espaço na escola. É através dela que os alunos expressam sua identidade cultural, interagem de forma eficiente e passam a perceber a escola como parte da sua história. Os professores têm muito a ganhar com isso, pois conseguem

conhecer de fato quem é o sujeito para o qual planejam suas aulas, tornando-as mais enriquecedoras e atraentes.

Neste aspecto pode-se afirmar que as Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba possuem mais coerência. Este documento destaca a importância do trabalho com gêneros variados, que envolvem desde situações cotidianas aos gêneros mais sistemáticos.

Essas Diretrizes, principal documento de base para o planejamento dos professores, ressaltam a importância do trabalho com os gêneros orais em sala de aula, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento. De acordo com o documento, os estudantes devem ser levados a:

- Ordenar conteúdos para organizar falas.
- Participar de palestras e debates com apoio de roteiros.
- Elaborar esquemas, cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da própria fala durante exposições.
- Conversar sobre assuntos alheios aos conteúdos escolares.
- Realizar auto-avaliações.
- Dramatizar textos ou situações do cotidiano.
- Participar de rodas de leitura.
- Discutir de maneira improvisada ou planejada sobre um tema polêmico.
- Entrevistar pessoas que possam ajudar a compreender determinados temas.
- Argumentar a favor ou contra determinadas posições.
- Expor trabalhos (escolares) em público.
- Representar textos teatrais ou adaptações de outros gêneros, explorando tom de voz, ritmo, aceleração e timbre.
- Falar, escutar e refletir sobre a linguagem oral, seus usos e suas diferentes formas de manifestação devem ser estratégias constantes em sala de aula, em todas as áreas do conhecimento, de forma a possibilitar ao estudante a utilização adequada da modalidade oral em qualquer situação.” (DIRETRIZES CURRICULARES, 2002/2003).

No entanto, na escola isso não vem acontecendo, há um distanciamento entre a teoria e a prática. Uma resistência que é historicamente justificável pela tradição escolar que privilegia o registro escrito. Há professores que desenvolvem um trabalho efetivo com a oralidade e acabam sendo taxados de permissivos e pouco eficientes pelos próprios colegas.

Em determinada escola do município de Curitiba, observou-se o seguinte fato: duas professoras de Língua Portuguesa (uma

com 26 anos de sala de aula e outra recém formada) trabalhavam o mesmo conteúdo: linguagem publicitária. Enquanto a primeira trabalhou apenas com a teoria, fazendo com que os alunos decorassem as características do gênero, a segunda levou para sala de aula diferentes propagandas, analisou-as com os alunos, possibilitou discussões sobre o público-alvo, a linguagem empregada, a função das imagens, dos atores contratados para divulgar o produto, etc. Ao final os alunos criaram uma campanha publicitária e apresentaram para a classe com o objetivo de persuadir os colegas. Evidentemente que a segunda prática foi muito mais produtiva para os alunos, porém, esta professora foi criticada pela colega, que disse que essas “inovações” é que colaboram para o caos que se encontra a educação atual.

Falta uma percepção de que o fracasso no trabalho com a Língua Portuguesa consiste, justamente, em décadas de práticas teóricas desvinculadas da vida. Falta conectar a construção de um texto com o cotidiano do aluno. O texto do aluno deve ser a extensão do seu cotidiano.

Outro fator relevante para essa análise refere-se ao receio que muitos têm de deixar que os alunos falem, fazendo com que percam o controle da situação, ou seja, da manutenção da ordem. Deixa-se de perceber o quanto isso pode ser enriquecedor e motivador para a sua prática. “É preciso mantê-los ocupados (entenda-se: copiando do quadro) para evitar bagunça e confusão”, “Eles já tem liberdade demais, aqui (escola) precisam

trabalhar”. “Trabalhar oralidade? Pra quê? Agitá-los? Preciso é mantê-los calmos.” Esses são apenas alguns relatos de professores justificando o porquê de não trabalhar com gêneros orais em suas aulas.

Alguns professores que atualmente trabalham a oralidade de modo planejado e atraente para os alunos relatam o quanto isso foi difícil no início, pois pela falta de costume, as turmas reagiam com indisciplina, indiferença ou com questionamentos sobre o porquê de tal prática. Somente a partir do momento em que percebiam que tudo tinha um objetivo, claramente bem planejado e com um encaminhamento preciso, começavam a se envolver plenamente com as atividades.

As diretrizes curriculares de Curitiba, embora enfatizem a necessidade de se trabalhar com os gêneros orais, apontam uma contradição no seguinte parágrafo:

Não cabe à escola questionar se o falar deste estudante está correto ou não, o que cabe é ensinar-lhe a modalidade oral padrão e ajudá-lo a perceber que a fala deve ser adequada à situação e ao interlocutor. Nesse trabalho, o professor deve ter cuidado para não reforçar o preconceito linguístico, respeitando os diferentes modos de falar. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2002/2003).

Ao mesmo tempo em que reforçam a ideia de se respeitar a fala do aluno, como reflexo de sua cultura, destacam o papel da escola em padronizá-la, encaixando-a num modelo único e “correto”. Sendo que foi justamente essa forma de visão educacional que silenciou nossas crianças e reforçou a falsa concepção que muitos alunos têm de que não sabem o português, ou de que esta é uma língua difícil.

Vamos analisar essa situação através de uma situação real. Meu interesse pelo estudo dos gêneros orais na educação pública surgiu em meados de 2009, quando iniciei o estágio numa escola da periferia do município de Curitiba. Observei crianças muito quietas em sala de aula, mas com um vasto repertório de assuntos nos corredores e pátios da escola, momentos em que estavam longe da vista dos professores. Por que esse tipo de comportamento acontecia?

Não demorei muito para perceber que essas crianças eram caladas por um sistema repressivo de tratamento e compreensão da Língua Portuguesa concebido pelos professores. Vou explicar melhor. Essas crianças são oriundas de famílias que vieram, em sua maioria, da zona rural, em busca de trabalho nas inúmeras indústrias da região, portanto, trazem em seu dialeto marcas da regionalidade de seus pais. É o dialeto “caipira” que continua vivo na fala dos moradores dessa região. Como um dialeto, a linguagem caipira adquire certa autonomia em relação à Língua Portuguesa e, dessa maneira, passa a ter suas razões próprias, de acordo com determinados aspectos geográficos, sociais e culturais. São comuns no bairro expressões do tipo: “Nóis vai”, “muié” (mulher), “eu truxe”, etc.

Não obstante, tal linguagem continua sendo ignorada pela escola como sendo parte de uma manifestação autêntica da cultura caipira e, por conseguinte, da nossa cultura regional; concebe-se como um “português



errado” e silencia nossos alunos que não conseguem aproximar-se desse padrão surreal, que insiste em aproximar a gramática da língua escrita com as marcas da oralidade. Resquício de uma educação que traz a cultura erudita como parâmetro esquecendo-se da cultura popular, da realidade na qual todos estamos inseridos.

(...) com a expansão quantitativa da rede escolar, passaram a frequentar a escola um número significativo de falantes de variedades do português muito distantes do modelo tradicionalmente cultivado pela escola. Passou a haver um profundo choque entre modelos e valores escolares e a realidade dos falantes: o choque entre a língua da maioria das crianças (e jovens) e o modelo artificial de língua cultuado pela educação da linguística tradicional; choque entre a fala do professor e a norma escolar; entre a norma escolar e a norma real; entre a fala do professor e a fala dos alunos. (FARACO, 1997, p. 57)

Portanto, se esses alunos temem falar em sala de aula, é porque foram excluídos desse processo. Negaram-lhes o direito de falar, consideraram o dialeto deles um erro que precisava ser aniquilado através de práticas incoerentes, como corrigi-los o tempo todo.

Os PCN's destacam a questão do preconceito linguístico, ressaltando a importância de se respeitar as variações dialetais e regionais que os alunos trazem em sua fala:

o (preconceito) de que existe uma única forma 'certa' de falar; o de que a fala 'certa' é a de uma determinada região (a carioca, por exemplo), o de que a fala 'certa' se aproxima do padrão da escrita, o de que o brasileiro fala mal, o de que é preciso 'consertar' a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (PCN'S, p. 15)

Essas discussões devem ser trazidas para a sala de aula, a fim de acabarmos com alguns mitos que circulam nesse espaço, como aquele que trata a escrita como reflexo da fala.

Nos últimos anos, muito se tem discutido e publicado a respeito das diferenças entre a oralidade e a cultura escrita. A grande dificuldade encontrada está no fato de perceber a importância de estudar a oralidade, mas não saber ao certo como proceder para que esse estudo seja efetivo, uma vez que estamos enraizados em uma cultura escrita (vastas produções literárias, etc.).

Ao invés de censurar seus alunos, a escola deveria promover discussões sobre a adequação da fala aos diferentes contextos linguísticos, fazendo com que os alunos vivenciem tais situações, possibilitando os instrumentos para que possam se expressar de forma funcional, numa atitude responsiva e dinâmica.

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (Bakhtin, 1992, p. 294)

Tida pelos PCN'S como “insustentável” e culturalmente mutiladora, a crença de que existe uma única forma “correta” de falar é nefasta e a escola deveria evitá-la, mostrando que há diversas formas de se expressar de acordo com as situações, os contextos e os interlocutores, pois no momento em que os usos feitos por pessoas de classes sociais desprivilegiadas são tidos como erros e desvios da língua, esta estará sendo usada como fator de exclusão:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações

comunicativas. (...) A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (PCN'S 1997, p 31-32).

Conversando com os professores dessa escola e de outras da mesma região, percebe-se que há força de vontade, porém desconhecimento da importância de se trabalhar com os gêneros orais em sala de aula e também de como tratar as variações dialetais dos alunos. O planejamento das aulas mostra que somente os gêneros escritos são privilegiados e a oralidade, descartada. Costumam atribuir no final de cada bimestre um ou dois pontos para os alunos que costumam responder seus questionamentos ou participam da correção oral dos exercícios, com a justificativa de estarem avaliando a oralidade. Mostrando total desconhecimento sobre os gêneros orais que circulam em nossa sociedade e de como incluí-lo em seus planejamentos.

No projeto de estágio procurei trabalhar com um gênero oral, "o julgamento", com uma abordagem lúdica, mas muito funcional. Após a leitura e debate da fábula "A cigarra e a formiga", de La Fontaine, a classe foi desafiada a fazer um julgamento, no qual decidiriam o destino da cigarra. Para que compreendessem melhor as marcas desse gênero, assistiram a trechos de julgamentos. Depois os alunos levantaram argumentos contra e a favor do inseto, escolheram o juiz, os advogados, as testemunhas, etc. Vi, pela primeira vez em seis meses de estágio, os alunos falando, se expressando com gestos e argumentos muito ricos, através de uma atividade simples. Souberam, inclusive, adequar suas falas à linguagem formal dos advogados e juízes. Exemplo: o aluno David, no papel de juiz argumentou: "Consta nos autos do processo que a senhorita, Dona Cigarra da Silva, não trabalhou durante o verão..."

Essa prática é apenas um exemplo de que é possível trabalhar com os diferentes gêneros orais sem descaracterizar a fala cotidiana do aluno, mas mostrando-lhe que existem diferentes situações sociais de uso da língua.

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores. (Bakhtin/Volochinov, 1986, p.96)

Trabalhar com os gêneros orais pode dar acesso a um variado repertório de atividades com a linguagem e, assim, desenvolver capacidades diversas; através das quais os alunos serão capazes de perceber os contextos linguísticos e como adequar-se a eles. Para isso, é necessário que a escola perceba o aluno como um sujeito histórico-social em constante interação com os demais sujeitos e com o meio, e que os gêneros são produzidos neste contexto. Isso significa deixar de lado essa crença de que é na carteira escolar que se aprende a falar "corretamente" e fazer da escola um local de reflexão sobre a linguagem. Assim, nossos alunos perderão o receio de escrever e de falar... na escola.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).





Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso, 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail **Estética da criação verbal**. Os gêneros dos discursos. 4.ed. São Paulo: Fontes, 2003.

BAKHTIN, M(V.N. VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: Língua, Fala e Enunciação**. São Paulo, Ed.Hucitec, 1986. Trad.Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira et alii.

FARACO, Carlos Alberto. **“Linguagem, escola e modernidade”**. In: Infância, escola e modernidade.

Paulo Ghirardelli (org.). São Paulo: Cortez: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

MARCUSCHI, **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 30: 39-79, 1997.

PCN - **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** (1997). Brasília: MEC/SEF.

Diretrizes curriculares municipais de Curitiba. Curitiba, 2002/2003.