

**ENSINO DA ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
ABORDAGENS PRESENTES DO LIVRO DIDÁTICO**

*Bárbara Olímpia Ramos de Melo* (UESPI)

[barbaraolimpia@yahoo.com.br](mailto:barbaraolimpia@yahoo.com.br)

*Luna Karoline Sousa Rocha* (UESPI)

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

**RESUMO**

Este artigo discute atividades em três livros didáticos. Objetiva levantar os gêneros orais, apresentar como as atividades desenvolvem a oralidade e analisar a coerência com a *Proposta Curricular da EJA*, os PCN e o Guia PNL. Como aporte teórico utiliza Antunes (2003), Fávero (2003), Marcuschi (1997 e 2003), Marote & Teodoro (2002), Preti (1999), Ramos (1997) e Rojo (2000 e 2003). O resultado aponta que os livros didáticos, apesar de já terem avançado em reconhecer a importância da oralidade para o ensino da língua, ainda apresentam algumas falhas, principalmente no tocante à seleção e à abordagem pedagógica dos gêneros orais.

**Palavras-chave:** Oralidade. Gêneros textuais. Ensino da língua portuguesa.

**1. Introdução**

Sabe-se que, por muito tempo, o ensino de língua portuguesa nas escolas contemplou, indiscriminadamente, o trabalho com a escrita, dando uma quase inexistente importância à modalidade oral de uso da língua. Acreditava-se que não era dever da escola ensinar o aluno a falar, e sim, da família. No entanto, observou-se que, nas últimas décadas, com o surgimento e avanços dos estudos linguísticos, essa realidade vem sendo transformada e já se reconhece a relevância do ensino da oralidade.

A prática docente do ensino de língua oral nas escolas é feita por meio do apoio que os livros didáticos oferecem aos professores e, apesar dos avanços, em muitos destes livros, ainda não é possível constatar o reconhecimento do lugar da oralidade. Por esta razão, a pesquisa em face proveio da necessidade de se analisar o modo como os livros didáticos de língua portuguesa do 8º ano da educação básica têm abordado o ensino da modalidade oral de uso da linguagem, especialmente no que diz respeito às atividades propostas de discussão e produção de textos orais.

Para tanto, foram analisados três livros didáticos, sendo um da educação de jovens e adultos e dois do ensino fundamental regular, que foram utilizados no ano de 2012 em algumas das escolas do município de

Teresina. A pesquisa objetivou descrever a maneira como são propostas as atividades do livro didático, voltadas para o ensino-aprendizagem da oralidade, e analisar se estas estão em conformidade com o que recomendam os materiais de apoio oferecidos às escolas e aos professores para subsidiar, teoricamente, suas propostas pedagógicas.

Dentre os autores estudados, podem ser apontados: Antunes (2003), Fávero (2003), Marcuschi (1997 e 2003), Marote & Teodoro (2002), Preti (1999), Ramos (1997) e Rojo (2000 e 2003), além de documentos como a *Proposta Curricular da EJA*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (2011) e o *Guia do Livro Didático – PNLD e PNLD-EJA* (2010), que constam também como materiais de apoio à pesquisa.

Para melhor compreensão da pesquisa, foram discutidas, a princípio, as abordagens teóricas sobre os gêneros textuais, o ensino da oralidade, as recomendações da *Proposta Curricular da EJA* e dos PCN e a escolha do livro didático, que fundamentaram as análises; depois foram apresentados os procedimentos utilizados e os materiais selecionados para compor o *corpus*; em seguida, foram feitas as análises das atividades relacionadas com a oralidade, correspondentes a cada um dos livros, e, por fim, foram divulgados os resultados das análises.

## **2. *Pressupostos teóricos: ensino da oralidade, as diretrizes curriculares e a escolha do livro didático***

Verifica-se que o preconceito com a oralidade, dando privilégio à escrita, ainda é perceptível nas escolas. Muitas vezes, nem mesmo os livros didáticos de língua portuguesa instigam o professor a trabalhar tal modalidade em sala de aula e, quando o fazem, no geral, a atenção voltada para oralidade está quase sempre relacionada apenas com a interpretação textual.

Hoje, não se discute mais sobre a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula. Diversos autores, como Marcuschi (2003, p. 22), reconhecem a relevância do desenvolvimento de competências orais na escola, ao afirmar que “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”.

Apesar disso, o trabalho com a oralidade ainda apresenta alguns problemas, porque os professores creem que os alunos já trazem algumas

habilidades orais e que estas não precisam ser aprofundadas. Antunes (2003, p. 24) ratifica esse fato ao dizer que, relacionado às atividades com a oralidade, é possível constatar

uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula.

Não se trata, é claro, de impor que o papel da escola seja o de “ensinar a falar”, mas é relevante que nesse ambiente, além de os professores valorizarem a linguagem nos discursos dos alunos, estes possam ter conhecimento da diversidade de usos possíveis, no tocante à fala, e que, a partir disso, possam refletir sobre o uso da língua.

Por ser vista como o lugar do “caos”, do descuido, quando mencionada no ambiente escolar, a língua oral está sempre sendo comparada à língua escrita em posição submissa. Como afirma Antunes (2003, p. 24), o que existe é “uma equivocada visão da fala como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. [...] tudo o que é erro na língua acontece na fala e tudo é permitido”.

O que também se observa nas escolas é que as poucas horas dedicadas ao ensino de língua falada tratam, principalmente, dos gêneros considerados informais, como uma conversa ao telefone. São pouquíssimas as oportunidades de abordar gêneros que prescindem de registros mais formais, o que ratifica o seu desprestígio.

Marcuschi (1997, p. 41) esclarece que um dos aspectos importantes no estudo da fala é a variação, ao afirmar:

Será de grande valia, pois, mostrar que a língua falada é variada e que a noção de um dialeto uniforme (não apenas no português, mas em qualquer língua) é uma noção teórica e não tem um equivalente empírico. Assim, entre muitas outras coisas, a abordagem da fala permite entrar em questões geralmente evitadas no estudo da língua, tais como as de variação e mudança, dois pontos de extrema relevância raramente vistos.

Partindo desse pressuposto, não se trata de saber falar certo ou errado, e sim de saber os registros de fala ou de escrita adequados às situações contextuais no ato comunicativo. Conforme o pensamento de Marote & Teodoro (2002), pode-se afirmar que o professor deve utilizar tais manifestações linguísticas durante o ensino, e não desconsiderá-las, impondo ao aluno um uso padrão da língua.

Portanto, considerando que o objeto do uso da linguagem seja a

oralidade, não basta apenas “saber falar”, é preciso que se possa conhecer e dominar os gêneros orais dos mais informais aos mais formais, a fim de que os interlocutores possam compreender os enunciados produzidos durante a interação.

Essa consciência sobre o grau de formalidade e informalidade das modalidades em questão se faz necessária, como explica Ramos (1997, p. 9), ao declarar que “não é menor o número de falantes que assumem que a escrita só se presta à veiculação de textos formais e que a fala, de modo geral e irrestrito, é sempre mais coloquial que a escrita”.

Assim, compreende-se, primeiramente, que o professor necessita se desprender do preconceito já estabelecido entre oralidade e escrita para que não o repasse aos seus alunos. É preciso que o ensino da oralidade permita ao aluno um contato com a língua padrão, uma vez que o conceito de norma culta está atrelado à concepção de formalidade no ensino de língua.

Preti (1999) trata da questão da *norma* quando a considera como um produto que resulta do *uso* da língua por determinados grupos sociais, e que esta se modifica a cada situação em que estes usuários se encontrem, adequando-a às suas intenções comunicativas.

Com isso, desprende-se que, para que o objetivo de ensinar a norma culta na oralidade seja que o aluno aprenda a falar como “pessoa culta” é extremamente necessário que ele possa ter acesso a esse tipo de linguagem e, além disso, que haja possibilidade de uso tanto na escola quanto no seu meio social.

Antunes (2003, p. 111-112) sugere atividades que devem particularizar os usos formais do discurso oral que são:

Contar histórias, inventando-as ou reproduzindo-as; relatar acontecimentos; debater, discutir, acerca dos temas mais variados; argumentar (concordando e refutando); emitir opiniões; justificar ou defender opções tomadas; criticar pontos de vista de outros; colher e dar informações; fazer e dar entrevistas; dar depoimentos; apresentar resumos; expor programações; dar avisos; fazer convites; apresentar pessoas etc.

A proposta de Ramos (1997) para o trabalho com a oralidade é colocar o texto falado como um caminho para se chegar ao texto escrito. Para tanto, sugere que haja uma reflexão sobre o que será posto como objeto de estudo, de forma que não se apresente uma mecanicidade voltada apenas a transmitir conteúdo.

Em conformidade, Fávero (2003, p. 83) assevera que “a aplicação de atividades de observação que envolve a organização de textos falados e escritos permite que os alunos cheguem à percepção de como efetivamente se realizam, se constroem e se formulam esses textos”. A partir dessas atividades, o professor pode identificar se os alunos apresentam dificuldades quanto à organização do texto e, em seguida, estabelecer o que esse aluno precisa aprender para construir um texto adequado, passando este a ser o seu objeto de ensino.

Mediante o que foi exposto até aqui sobre o papel da oralidade no ensino de língua, pode-se constatar que, de fato, será importante mostrar aos alunos a grandiosidade do processo que envolve os usos efetivos da língua, valorizando os diferentes níveis de fala, ensiná-los a adequar-se às mais diversas situações sociocomunicativas que lhes forem impostas, e mostrar também que não há uma solvência entre oralidade e escrita, e sim, que uma pode ser influenciada pela outra.

Em se tratando da educação de jovens e adultos (EJA), sabe-se que é uma modalidade de ensino diferente do ensino regular, quanto à estrutura, à metodologia de ensino e ao público-alvo. A grande maioria dos alunos que recorre ao programa é maior de 14 anos e não completou os quatro anos de escolaridade no ensino regular, além de homens e mulheres que estão em busca de “melhorar de vida” adquirindo conhecimento.

O professor de jovens e adultos deve estar apto a trabalhar com cada uma dessas realidades, necessita também conhecer bem os seus objetos de ensino e, frequentemente, atualizar suas metodologias. Para tanto, o MEC criou a *Proposta Curricular da EJA* objetivando oferecer orientações para elaboração de programas educacionais para jovens e adultos, o provimento de materiais didáticos e a formação dos professores.

Com relação à língua portuguesa e à modalidade oral do seu uso, a *Proposta*, numa visão mais ampla, faz saber que “o ambiente escolar deve propiciar situações comunicativas que possibilitem aos educandos a ampliação dos seus recursos linguísticos” (MASAGÃO, 2001, p. 51). Isto significa que é responsabilidade da escola ensinar os alunos a organizar e adequar seus discursos às situações comunicativas em que se encontram, tanto no nível mais formal da linguagem quanto no mais informal.

Para que este ensino seja eficiente, Masagão (2001, p. 53) declara:

É necessário criar oportunidades de ouvir e falar, reelaborar argumentos a

partir de novas informações, construir conceitos, incorporar novas palavras e significados, compreender e avaliar o que ouvimos. Nessas ocasiões, o professor deve chamar a atenção dos alunos para os diferentes modos de falar e os efeitos que podem provocar sobre os que recebem a mensagem.

Nessa perspectiva, deve-se considerar que, nas turmas de educação de jovens e adultos, há muita variedade linguística, gírias, expressões absorvidas da mídia e que estas diversidades, antes vistas com preconceito, devem ser tomadas como objeto de ensino, dando possibilidade ao aluno de aprender os diferentes “modos de falar”.

Sobre a seleção dos conteúdos, recomenda-se que todos os alunos possam praticar o uso oral da língua, por meio da escuta e da produção dos seus discursos, que serão constituídos nos gêneros. A fim de que o aluno possa compreender de fato os gêneros da oralidade, a *Proposta Curricular* lembra que

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem da língua portuguesa e das outras áreas (seminários, relatos de experiências, entrevistas, debates etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debates, teatro, palestras, entrevistas etc.). (BRASIL, 2002, p. 37)

Dessa forma, para a *Proposta Curricular da EJA*, o ensino da oralidade se revela tão importante quanto para o ensino fundamental regular, visto que os alunos podem, cada dia mais, aprimorar seus conhecimentos linguísticos e, assim, participar ativamente no contexto social em que vivem.

No que diz respeito às reflexões acerca do lugar da oralidade no ensino de língua para alunos do ensino regular, a posição do MEC, a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, é bastante clara:

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. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 2001, p. 25).

É fato que, se a oralidade for abordada de forma superficial, considerando apenas que os alunos ao chegarem à escola já “sabem falar”, esse ensino não será relevante. Não adianta aceitar o aluno como ele é, sem lhe oferecer os instrumentos de que necessita para lidar com situa-

ções em que não será aceito, se utilizar as formas de expressão peculiares de seu meio social. Para que tais instrumentos sejam oferecidos pela escola e pelos professores, é imprescindível um planejamento com atividades sistematizadas de escuta e produção de textos orais.

Segundo os PCN, no processo de escuta dos textos orais, almeja-se que o aluno seja capaz de reconhecer a importância dos elementos suprasegmentais (gestos, expressões faciais); ampliar seus conhecimentos discursivos, gramaticais e semânticos implicados na compreensão do texto; usar a escrita como auxílio durante o registro do que foi compreendido e desenvolver a capacidade de identificar as intenções comunicativas do enunciador, de forma que concorde ou não com as ideias presentes no discurso.

No tocante à produção dos textos orais, os PCN revelam objetivar que o aluno

planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada; saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos; monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio quando necessário; considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais. (BRASIL, 2001, p. 51).

Os PCN apontam ainda os gêneros que podem servir de base para o estudo do texto oral, tanto no processo da escuta quanto na produção. Conforme Rojo (2000, p. 35), “os PCN agrupam os gêneros textuais em função de sua *circulação social*, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica”, percebidos como gêneros voltados efetivamente para a participação social.

Para a escuta, os PCN sugerem o trabalho com o cordel, causos, texto dramático, canção, comentário radiofônico, debate, depoimento, exposição, seminário, palestra e propaganda. Para a produção, os gêneros sugeridos são os mesmos para escuta, acrescentando-se a notícia e excluindo o cordel, os causos, o comentário radiofônico e a propaganda.

Sabe-se que o texto oral, diferentemente do escrito, tem seu planejamento à medida que ocorre seu processo de produção. Não há como evitar que seu interlocutor perceba uma pausa, uma hesitação, uma correção. Dessa forma, só é possível ajustar o que se diz no instante em que o discurso está sendo produzido.

Consequentemente, levar o aluno a planejar previamente textos orais equivale a fornecer-lhe mecanismos que o auxiliem, de acordo com a função interacional em que se encontra e das particularidades do gênero em uso.

Para tanto, os PCN sugerem que o aluno participe ativamente de situações comunicativas que considerem as especificidades de cada gênero utilizado em sala e que sejam feitas as análises dessas atividades realizadas por eles, possibilitando ao professor avaliar os pontos positivos e as dificuldades encontradas no processo da enunciação, de maneira que ajude o aluno melhorar sua eficiência.

Depreende-se que os PCN se constituem numa proposta de orientação curricular para a educação no Brasil e anseiam que, a partir das sugestões por eles apresentadas, as escolas os incorporem nos seus projetos pedagógicos, adequando-os às suas realidades. No tocante ao ensino da língua oral, o documento estabelece que a escola deva priorizar para os alunos o ensino de “gêneros orais públicos”, o que se comprova com a seguinte citação:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (BRASIL, 2001, p. 67).

Portanto, fica mais uma vez comprovada a importância do ensino da oralidade nos seus diferentes níveis de uso e não somente ensinar gêneros textuais desvinculados das realidades dos alunos, uma vez que por meio desta formalidade apreendida, eles se sintam capazes de exercer o papel de cidadãos que lhes cabe.

Aliado à *Proposta Curricular da EJA* e aos PCN, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do MEC que tem por objetivo dar suporte ao trabalho pedagógico dos professores, distribuindo coleções de livros didáticos, gratuitamente, aos alunos do ensino fundamental e da educação especial.

De maneira geral, como afirma Rojo (2003, p. 39), o PNLD proporcionou um “novo padrão de qualidade para o livro escolar” graças aos debates ocorridos durante o processo avaliativo dos livros didáticos. Em contrapartida, a autora também registra que o PNLD ainda necessita passar por reformulações.

Admitindo o caráter estruturador da prática pedagógica, Rojo

(2003) assevera que o livro didático tende a deixar de ser um material de suporte ao ensino-aprendizagem e passa a ser um determinante no modo como devem ser ministrados os conteúdos e, conseqüentemente, na metodologia de ensino adotada pelo professor. Trazendo para a realidade da educação de jovens e adultos, o *Guia PNLD-EJA 2011* destaca que:

O fundamental é que o livro didático não seja considerado a única referência para organizar as situações de ensino e aprendizagem, mas, sim, um recurso a mais que pode ser utilizado em momentos específicos e para fins determinados. Preconiza-se, assim, que o livro atue como uma das referências possíveis, estimulando o educador para a busca de outras fontes e experiências, coerentes com as concepções pedagógicas que postula, contribuindo na organização das práticas educativas. (BRASIL, 2010a, p. 20).

Com isso, o PNLD-EJA demonstra basear-se no princípio de que os livros didáticos devem servir de auxílio aos professores que visam os meios da sua prática pedagógica e não apenas como uma via de mão única.

Para o tratamento dado à oralidade, o *Guia PNLD 2011* sugere que a escola e os professores, no momento da escolha do livro, verifiquem se:

- As atividades favorecem o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem.
- As atividades exploram as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita e entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam.
- As atividades propiciam o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas.
- Os conceitos e informações básicas são suficientemente claros para o seu aluno.
- A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na proficiência oral.
- A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais no tratamento didático dado à linguagem oral). (BRASIL, 2010b, p. 43).

Logo, observa-se que o *Guia* dá ao livro didático a incumbência de apresentar tanto atividades de uso da oralidade quanto das reflexões sobre as suas particularidades. Segundo Rojo (2003), a falta dessas atividades de uso e reflexão da língua oral se constitui num dos pontos mais criticados quando se trata do *Guia PNLD*.

### 3. Metodologia

Em virtude dos fins almejados, esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica com caráter descritivo e analítico. Desse modo, a análise de como os livros didáticos propuseram as atividades voltadas para a oralidade partiram dos seguintes questionamentos:

- Que gêneros da oralidade são retratados nos livros didáticos de língua portuguesa?
- De que forma estes gêneros são apresentados pelos autores?
- Como são propostas as atividades de produção textual oral?

Para a seleção dos livros, foram escolhidos os livros didáticos de língua portuguesa do 8º ano do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. Estes livros foram selecionados, primeiramente, por fazerem parte das sugestões apresentadas no *Guia PNLD* mais atual, correspondente a cada nível de ensino e, em seguida, por serem os materiais adotados no ano de 2012 para o trabalho pedagógico em algumas das escolas visitadas. Em virtude disso, foram visitadas nove escolas entre a rede pública municipal e estadual em busca de dois livros da EJA e dois do ensino fundamental.

Como, em todas as escolas visitadas, os livros utilizados na EJA eram os mesmos, estabeleceram-se para as análises um livro da EJA e dois do ensino fundamental, respectivamente, a saber: “*Educação de Jovens e Adultos – Coleção Tempo de Aprender*” de Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti (LD1); “*Para Viver Juntos: português, 8º ano: ensino fundamental*”, de Ana Elisa Arruda Penteado et al. (LD2), e “*Projeto Radix: português, 8º ano – Coleção Projeto Radix*”, de Ernani Terra e Floriana Toscano Cavallette (LD3).

Com o intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa, os livros foram analisados, verificando, primeiramente, os gêneros textuais presentes, tanto nas discussões dos textos quanto nas propostas de produção, em cada um deles. Em seguida, foram selecionados os gêneros textuais da oralidade que seguem abaixo:

- LD1: canção, teatro, causo, cordel e seminário.
- LD2: texto dramático, causos, cantigas, anedotas e seminário.
- LD3: discussão, entrevista, roda de histórias, exposição oral, comentário, debate e relato.

Para a organização desta pesquisa, foi necessário o esclarecimento do que recomenda o *Manual do Professor* de cada livro analisado; em seguida, a descrição das atividades propostas, visando ao ensino-aprendizagem da oralidade e, por conseguinte, foi verificado se estas estão comprometidas com o aprendizado efetivo dos usos da modalidade oral pelos discentes.

#### **4. Análise das atividades propostas nos livros didáticos de língua portuguesa**

Almejando a realização da análise em questão, foi feito um levantamento das atividades propostas pelos livros didáticos já apresentados, dos quais foram selecionadas aquelas que estão voltadas ao trabalho com a oralidade. Visando a uma melhor compreensão, a análise está dividida em três subitens. O primeiro corresponde ao livro *Educação de Jovens e Adultos – Coleção Tempo de Aprender*; o segundo, ao livro *Para Viver Juntos: português, 8º ano: ensino fundamental*; e o terceiro, ao livro *Projeto Radix: português, 8º ano*.

##### **4.1. LD1 – Educação de jovens e adultos**

Primeiramente, torna-se importante dizer que os autores do LD1, no *Manual do Professor*, esperam que o professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, utilize este livro como propõe o *PNLD-EJA 2011*: como um dos caminhos para atingir os objetivos de sua atividade pedagógica. Todavia, recomendam que sejam acrescentadas outras atividades, caso necessário, que partam do interesse e das necessidades apresentadas pelos alunos.

Aconselham ainda que os professores desenvolvam a competência discursiva dos alunos a fim de que estes possam dominar as variedades linguísticas da modalidade oral, conhecer o uso da fala em situações públicas, discutir o texto oralmente, reconhecer as diferenças entre os usos formal e informal da língua oral, saber utilizá-las quando o contexto situacional exigir e que também sejam capazes de produzir seus discursos, adequando-os à situação comunicativa.

No capítulo 01, do LD1, o autor apresenta uma canção, visando ao trabalho com as variedades linguísticas, mas que também contempla o cuidado com a oralidade.

Texto-canção:		
Cuitelinho		
Cheguei na beira do porto Onde as onda se espáia As garça dá meia volta E senta na beira da praia E o cuitelinho não gosta Que o botão de rosa caia, ai, ai	Ai quando eu vim da minha terra Despedi da parentáia Eu entrei no Mato Grosso Dei em terras paraguaia Lá tinha revolução Enfrentei fortes batáia, ai,ai	A tua saudade corta Como aço de naváia O coração fica aflito Bate uma, a outra faia E os óioenche d´água Que até a vista se atrapáia, ai...
Fonte: SILVA (2009, p. 12)		<i>Domínio Público</i>

A seção “Um Olhar Para a Língua”, apesar de estar voltada *a priori* ao trabalho com a variação dos usos da língua, também visa relacionar os usos da oralidade com os usos da escrita. Tal afirmação pode ser comprovada em uma das questões da atividade proposta, baseada na canção acima, como:

1) Leia os versos a seguir:

*Ai quando eu vim da minha terra  
despedi da parentáia*

- O que significa a palavra “parentáia”?
- Consulte o dicionário e verifique se a palavra “parentáia” está registrada.
- De que maneira essa palavra aparece no dicionário? Transcreva-a com o significado mais adequado à canção.
- Qual deve ser o motivo de a palavra ser escrita de formas diferentes (na canção e no dicionário)?
- Quais outras palavras presentes na canção são registradas de maneira semelhantes a “espáia” e “batáia”?
- Por qual motivo as palavras “espáia”, “parentáia” e “batáia” foram escritas dessa maneira? (SILVA, 2009, p. 15).

Nessa atividade, é perceptível a preocupação do autor em fazer com que os alunos entendam que a maneira que as palavras são escritas tem uma relação muito forte com a maneira que elas são faladas em outros lugares, por outras pessoas, em outras situações sociocomunicativas, dentre outros aspectos; e que essa diversidade está sendo vista como objeto de ensino, não como “erro”.

Em conformidade a essa preocupação do autor do LD1, situa-se o pensamento de Marcuschi (1997, p. 41-42) ao declarar que:

Noções como “norma”, “padrão”, “dialeto”, “variante”, “sotaque”, “registro”, “estilo”, “gíria” podem tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica. Isto é facilmente comprovável, caso queira mostrar algumas variações relativas aos

falares regionais sobre os quais já se dispõe de conhecimentos razoáveis tanto do léxico como das prosódias e de fatos morfossintáticos. Já se conhece razoavelmente bem a questão da variação sociolinguística sob seus diversos aspectos [...].

Como afirma a *Proposta Curricular da EJA*,

quanto mais diversificadas forem as experiências sociais e culturais vivenciadas, mais à vontade os alunos da EJA se sentirão para atuar em contextos diferentes, ajustando seu modo de falar à maior ou menor formalidade exigida pelo contexto. (BRASIL, 2002, p. 13).

Essa perspectiva faz jus ao que recomenda a proposta, uma vez que o que se pretende alcançar com essa atividade é exatamente fazer com que os alunos reflitam sobre a linguagem a partir do seu uso.

Em outra atividade do LD1, no capítulo 02, são apresentados textos que tratam das culturas indígena e angolana, e a atividade proposta no que tange à oralidade está voltada ao ensino do gênero seminário. Após a leitura e interpretação dos textos mencionados, o LD1 solicita aos alunos que pesquisem sobre uma ou outra cultura e, em grupos, exponham os resultados em forma de seminário.

A atividade se inicia com a apresentação de uma das definições sobre o seminário, qual seu objetivo e, em seguida, elenca seis pontos importantes para que o aluno aprenda a produzi-lo, a saber:

- Em primeiro lugar, é necessário estudar o tema, porque as pessoas só conseguem falar de forma clara a respeito daquilo que compreenderam.
- A produção da síntese é uma das estratégias para que possamos organizar o pensamento e as informações, já que pesquisamos em várias fontes (livros, sites, revistas, jornais etc.).
- Se necessário, podemos contar com um suporte escrito para auxiliar na apresentação, como o cartaz que vocês elaboraram. Porém deve ser apenas um auxílio: poderão até lê-lo, mas deverão fazer comentários e análises complementares. Também poderão apresentar imagens relacionadas aos assuntos expostos.
- O seminário pode ser uma apresentação individual ou em grupo. Se for realizado em grupo, é importante definir quem faz o quê, e, ao mesmo tempo, ter uma visão do todo. Por isso, definam as funções de cada um dos integrantes, de forma que todos falem.
- Ensaie as falas de forma que possam controlar o tempo e monitorar a expressão corporal. A postura deve ser adequada à fala pública. Com relação ao tempo, definam e monitorem quanto tempo cada integrante terá para falar (por exemplo, 5 minutos).

- Conforme o contexto, vocês perceberão as possibilidades de uso de uma linguagem mais formal ou mais solta, espontânea. (SILVA, 2009, p. 48)

Verifica-se que, nesta atividade, estão destacadas as características composicionais do gênero, apresentando suporte teórico, para que os alunos aprendam como fazer suas apresentações, e evidenciando o cuidado com o planejamento prévio da fala, a postura adequada à fala pública e o monitoramento da expressão corporal. Este cuidado mencionado na atividade também é visto na *Proposta Curricular da EJA* como um dos conteúdos conceituais e procedimentais recomendados para a prática de produção dos textos orais.

#### **4.2. LD2 – Para Viver Juntos: português, 8º ano: ensino fundamental**

De acordo com o *Manual do Professor* do LD2, o objetivo principal almejado com o uso do livro é dar condições para que os alunos constituam as suas competências discursiva, textual e estilística. E mais: orienta que sejam tomados como objetos de ensino os conhecimentos que os alunos necessitam para utilizar, nas mais diversas situações comunicativas das instâncias públicas de uso da linguagem, seja na leitura, na escuta ou na produção de textos orais e escritos.

O LD2 traz, no final de seis das nove unidades, uma seção voltada para a oralidade. Na unidade 02, o LD2 aborda os causos. A atividade propõe a leitura de dois causos (“Saudades do Rio Grande” e “A Chegada do Trem no Campo”) e, durante a interpretação destes, o gênero é apresentado gradativamente, possibilitando ao aluno compreender as características do gênero, o que se comprova com o trecho abaixo extraído do LD2:

2. Causos são narrativas curtas, tradicionais, contadas em rodas de conversa. Tratam, geralmente, de uma história que o narrador presenciou, viveu ou ouviu falar.
  - a) Que elemento do texto lido indica sua origem na tradição oral?
  - b) Os causos são, geralmente, baseados em elementos da realidade e do cotidiano da região em que se originam. De que maneira essa característica aparece no texto lido? [...]
4. Ao contar um caso, o contador procura convencer o ouvinte de que a história teria realmente acontecido, apresentando elementos que atestem sua veracidade. Como isso se manifesta nesse caso?

5. Os contadores de causos procuram detalhar as circunstâncias em que o fato aconteceu. Identifique nos textos lidos trechos que descrevem o modo de falar e os gestos das personagens, que só poderiam ser apreendidos por quem estivesse face a face com as personagens. (PENTEADO, 2009, p. 76-77)

A autora do LD2 induz os alunos a observarem os aspectos suprassegmentais da oralidade ao pedir que os identifiquem dentro do caso que está sendo interpretado. Após esse momento, sugere a comparação entre o caso escrito e o caso falado.

Ainda dentro da proposta de trabalho do LD2 sobre a tradição oral de contação de causos, sugere ao professor que leia os causos em voz alta e peça a alguns dos alunos que contem os causos lidos e que os demais fiquem atentos para ouvir e avaliar a contação, segundo alguns critérios. A proposta é bastante pertinente, uma vez que o livro explica, detalhadamente, aos alunos o momento de preparação e apresentação.

O principal momento de trabalho com a oralidade, nesta atividade, está centrado nos critérios de avaliação que a autora sugere aos alunos. Cada grupo observará um critério: entonação, expressões faciais e gestos usados pelo contador, se o caso falado correspondeu ao caso escrito, se houve uso de sotaques ou vocabulário típico dos personagens de acordo com o ambiente da narrativa, se pareceu ter havido preparação antes da apresentação (ensaios) e se houve interação entre o contador e os alunos.

Dessa forma, também se podem observar duas outras implicações pedagógicas nas quais, segundo Antunes (2003), deve estar pautado o ensino da oralidade que são: uma oralidade voltada para os diferentes tipos e gêneros dos discursos orais e uma oralidade voltada para reconhecer o papel da entonação, das pausas, aspectos importantes na construção do sentido do texto.

Constata-se, portanto, que o livro propõe atividades que discutem a escolha da linguagem adequada à situação discursiva exigida pelas produções e que se preocupam em fazer com que os alunos percebam as marcas da oralidade nas atividades de escuta.

#### **4.3. LD3 – Projeto Radix: português, 8º ano**

Segundo o *Manual do Professor* do LD3, a oralidade deve ser trabalhada na escola porque o tempo todo se produzem textos desta modalidade. Recomenda que as atividades voltadas para o ensino da língua oral

devem ter como objetivo fazer com que os alunos percebam que seu uso varia em detrimento da situação comunicacional concreta, podendo ser mais ou menos formal, graças ao contexto e ao interlocutor a quem se destina a mensagem.

Terra (2009) também afirma que as atividades propostas no LD3 ambicionam, primeiramente, desenvolver as capacidades que os próprios alunos já demonstram ter, e potencializá-las de maneira que aprendam, por meio das atividades de escuta, a forma e o momento adequados de falar e de ouvir em respeito ao seu interlocutor; e em segundo lugar, visam ao trabalho das situações mais estruturadas de usos da fala no intuito de lhes dar capacidades de participar ativamente no convívio social a que pertencem, como sugere Antunes (2003).

Dentre as atividades voltadas ao ensino-aprendizagem da oralidade do LD3, no capítulo 2, pode-se observar o trabalho com o gênero entrevista. O autor pede que os alunos pensem numa pessoa que tenha uma história interessante para contar e que a entrevistem, gravem ou anotem sua história e levem para compartilhar com os demais.

Dentre as sugestões apresentadas no LD3 para observação das etapas de realização da entrevista e que se relacionam com a oralidade, algumas chamam atenção:

- [...] Em dia previamente marcado, leve o material coletado para apresentá-lo oralmente à turma. Prepare sua fala. [...] Depois, conte a história ou faça-os ouvir a gravação original.
- Após a audição das histórias, façam uma roda de discussões. [...]
- No momento da discussão devem ser respeitadas as regras da fala pública. Assim, cada participante deve manifestar o desejo de falar, ser objetivo, respeitar o tempo de fala – seu e dos colegas –, ouvir os demais participantes, permitir a conclusão do pensamento, entre outras. (TERRA, 2009, p. 30).

Nessa atividade, percebe-se, claramente, que o objetivo não é apenas fazer com que os alunos aprendam a fazer uma entrevista, sejam capazes de criar perguntas sobre determinados assuntos para determinadas pessoas, mas sim que eles conheçam como se organiza este gênero e que saibam adequar sua linguagem à modalidade de fala pública.

Observa-se que a preocupação com a adequação do grau de formalidade da fala para essa atividade faz-se pertinente, visto que o objetivo maior é o ensino-aprendizagem do “falar em público”. Anteriormente, tinha-se a ideia de que apenas a escrita devia apresentar-se formalmente e

que a fala era sempre mais informal. Todavia, hoje, essa consciência foi modificada e, como Ramos (1997, p. 11) afirma:

Problemas decorrentes do estilo necessitarão de prática oral e prática escrita para serem minimizados, o que inclui a audição, discussão, repetição, transcrição e “tradução” de textos do estilo cuidado, assim como a leitura de textos de diferentes estilos. É importante ressaltar, que na classe das diferenças de estilo estão incluídas tanto formas que aparecem na fala de pessoas cultas, quer em situação de monitoramento quer em situações espontâneas, como também formas que não aparecem na fala das pessoas cultas.

As diretrizes propostas pelos PCN mostram que são necessárias propostas de situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, considerando-o como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorre, se as escolas não tomarem para si a tarefa de promovê-las.

Portanto, constata-se que o ensino-aprendizagem dos gêneros da oralidade, que possibilitam o desenvolvimento de competências linguísticas e dos conteúdos atitudinais, é cada vez mais necessário no cotidiano escolar.

## **5. Considerações finais**

A partir das teorias que fundamentaram as análises, percebe-se que a sistematização do ensino da oralidade é possível, graças aos modelos e as sequências didáticas pautadas no uso dos gêneros textuais orais como objeto de ensino. Além destas, os documentos oficiais, como a *Proposta Curricular da EJA* e os PCN, oferecem ao professor orientações para realizar esse ensino de forma que consiga desenvolver efetivamente a aprendizagem destes gêneros orais por parte dos alunos.

No LD1, pôde-se observar que as recomendações do *Manual do Professor* e da *Proposta Curricular da EJA*, relacionadas às atividades que promovam a interação entre os alunos e o educador, considerando as experiências que os alunos trazem para a sala de aula, foram respeitadas. Notou-se o tratamento dado ao ensino das variações de uso da língua, mostrando aos alunos que tipo de linguagem utilizar em diferentes situações comunicativas, se formal ou informal.

Entretanto, é necessário reforçar que o LD1, apesar de todo avan-

ço pedagógico apresentado em relação ao ensino da oralidade, não cuidou em proporcionar uma aprendizagem eficiente dos aspectos composicionais da maioria dos gêneros orais apresentados. A única atividade, em que o livro teve o cuidado de apresentar os procedimentos necessários para a construção do gênero solicitado, foi sobre o seminário.

No LD2, as atividades propostas se apresentaram de forma organizada. Entretanto, avaliou-se que os gêneros orais abordados no decorrer do livro ainda foram poucos, diante da relevância do ensino desta modalidade de uso da língua para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos.

Conforme propôs o Manual do Professor, as demais atividades puderam mostrar o cuidado no tratamento dado às variações linguísticas relacionando-as ao grau de formalidade do uso da língua adequado às situações propostas, às relações entre a oralidade e a escrita, bem como na observação da entonação, das pausas e das demais marcas da oralidade perceptíveis nas práticas de escuta dos textos orais.

Dentre os livros didáticos analisados, o LD3 foi o que apresentou atividades mais pertinentes ao ensino-aprendizagem da oralidade, inclusive na quantidade de gêneros orais trabalhados. Evidenciou, em vários momentos, a importância de apontar a fala relacionada à escrita, de considerar o conhecimento que o aluno já traz consigo para a sala de aula, de desenvolver o poder de argumentação dos alunos durante as atividades, de fazer com que estes identifiquem o papel dos seus interlocutores e reconheçam que eles devem ser respeitados e que os alunos também sejam capazes de identificar as marcas conversacionais nos textos escritos.

Tendo em vista que cada vez mais o livro didático tem abordado práticas de uso da língua voltadas para a oralidade, e admitindo o *continuum* existente entre esta e a escrita, observou-se que, apesar dos esforços dos autores analisados com o tratamento dado à oralidade, o que foi proposto ainda não é suficiente para desenvolver nos alunos as aptidões necessárias, a fim de que possam se posicionar, oralmente, nas diferentes situações comunicativas que lhes poderão ser impostas.

Todavia, vale ressaltar que as lacunas deixadas pelos livros didáticos podem ser preenchidas a partir do momento em que o professor as observa e consegue criar procedimentos alternativos no desenvolvimento das atividades orais na sua prática pedagógica. Para que isto seja possível, é imprescindível uma melhor capacitação do professor e que mais discussões, como as levantadas nesta pesquisa, sejam desenvolvidas, para

que se repense o ensino da oralidade e que este possa vir a apresentar, futuramente, resultados ainda mais satisfatórios.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL, MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 2002, v. 2.

\_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: EJA*. Brasília: MEC/SECAD, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2010b.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Concepções de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos de linguística aplicada*. Campinas, n. 30, p. 39-79, 1997.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAROTE, G.; TEODORO, J. *Didática da língua portuguesa*. 11. ed. 3. reimpr. São Paulo: Ática, 2002.

MASAGÃO, Vera Maria (Coord.). *Proposta curricular para educação de jovens e adultos – 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, MEC, 2001.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda et al. *Para viver juntos: português, 8º ano: ensino fundamental*. 1. ed. rev. São Paulo: SM, 2009.

PRETI, Dino (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

RAMOS, J. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, C. de O.; SILVA, E. G. de O.; MARCHETTI, G. N. *EJA*, 8º ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009, v. 3.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. T. *Projeto Radix: português, 8º ano*. São Paulo: Scipione, 2009.