

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**

TÚLIO WESLEY SILVA RIBEIRO

**A ORALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS: COMO O LIVRO DIDÁTICO
CONTEMPLA ESSA QUESTÃO**

CAMPINA GRANDE

2012

TÚLIO WESLEY SILVA RIBEIRO

**A ORALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS: COMO O LIVRO DIDÁTICO
CONTEMPLA ESSA QUESTÃO**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Campina Grande como trabalho de conclusão do curso Licenciatura em Letras.

ORIENTADOR:

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

CAMPINA GRANDE - PB

2012

TÚLIO WESLEY SILVA RIBEIRO

**A ORALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS: COMO O LIVRO DIDÁTICO CONTEMPLA
ESSA QUESTÃO**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Campina Grande como trabalho de conclusão do curso Licenciatura em Letras.

ORIENTADOR:

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

Campina Grande, _____ de dezembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
Professor Orientador
UFCG - Universidade Federal De Campina Grande

Profª Drª Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo
Professora Examinadora
UFCG - Universidade Federal De Campina Grande

CAMPINA GRANDE – PB

2012

A meus pais e aos que amo,
por sempre permanecerem ao meu lado nos momentos mais complicados de minha
caminhada
e pelo inestimável apoio que me oferecem.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de erguer as mãos aos céus e agradecer a Deus por todas as alegrias, pela saúde e pela força que me conferiu, para que conseguisse chegar até aqui.

Gostaria também de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Edimilson Luiz Rafael
pela boa orientação e dedicação.

Agradeço a todos os professores do departamento de Letras pela dedicação, como também ao secretário Marciano Siqueira pelas orientações e momentos de descontração durante minha graduação.

Não poderia esquecer-me dos demais colegas de curso pela atenção e pela força dada
através do companheirismo, sempre que precisei.

Também gostaria de agradecer a meus pais, Maria do Carmo Ribeiro e Eraldo Sergio Ribeiro por tudo aquilo que me ensinaram e pelos muitos momentos de dificuldades que enfrentamos, mas que não impediram que me dessem todos os apoios necessários, desde meu nascimento.

Como também gostaria de agradecer a uma pessoa em especial a qual sempre estive presente durante minha caminhada, Karina Mendes, pelos seus carinhos, conselhos e apoio naqueles momentos mais difíceis.

Muito obrigado a todos,

Túlio Wesley Silva Ribeiro.

RESUMO

O presente trabalho procura analisar como a oralidade é abordada no livro didático de língua portuguesa “Português: Linguagens”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Ensino Fundamental II), a partir dos critérios elencados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - 2011) para o trabalho com a oralidade. Analisando também uma proposta de atividade com a linguagem oral inserida no respectivo material. Como embasamento teórico, utilizaremos autores como MARCUSCHI (2001), SCHNEUWLY e DOLZ (2004), entre outros, além de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 2001) e o Guia do Livro Didático (2011). Concluimos, através da análise, que o livro didático em questão aponta para uma valorização da linguagem oral, atendendo assim aos critérios elencados no PNLD – 2011 para o trabalho com a oralidade.

Palavras-chave: Oralidade, PNLD, Livro Didático.

ABSTRACT

This paper will seek to examine how orality is discussed in textbook Portuguese language "Portuguese: Languages" William Robert Cereja and Thereza Cochar Magalhães (Basic Education II), from the criteria listed by the National Textbook Program (PNLD - 2011) to work with orality, also analyzing proposed activities with oral language inserted in the respective material. How we use theoretical authors as Marcuschi (2001), Schneuwly and Dolz (2004), among others, in addition to official documents as the National Curriculum Parameters (1997, 2001) and the Guide Textbook (2011). We conclude, through analysis, that the textbook in question points to a valuation minimally oral language thus meeting the criteria listed in the PNLD - 2011 to work with orality.

Keywords: Orality, PNLD, Textbook.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
3. ORALIDADE NO GUIA PNLD-2011	21
4. A ORALIDADE APLICADA AOS LIVROS DIDÁTICOS	25
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
6. REFERÊNCIAS	34

1. INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, a educação tem sido um tema bastante discutido, principalmente a o nível fundamental, com foco na aprendizagem da escrita e da leitura, ou seja, no processo de alfabetização e letramento. Após a alfabetização, processo que se concretiza quando o indivíduo aprende a transformar a língua falada para a língua escrita, ou seja, quando ele começa a apreender o código da língua (letras), entra no processo de letramento, no qual, depois de ter obtido um breve domínio do código escrito, aprende formas textuais, passando a escrever.

Nota-se, no entanto, que as práticas de ensino de língua portuguesa são, de modo geral, fundamentadas na modalidade escrita, excluindo quase que por completo as práticas de oralidade. Pois como se sabe, grandes discussões por parte dos estudiosos da língua, como Marcuschi, SCHNEUWLY e DOLZ, levam a concluir que esse processo de aprendizagem da língua materna tem sido ainda concebido como ensino de gramática, restrito à mera instrução de regras da língua padrão escrita.

No que se refere à aquisição e desenvolvimento da escrita, muitas vezes se tem como objetivo levar o aluno a falar da mesma forma que se escreve. Entretanto, ultimamente, o trabalho com a oralidade vem ganhando acuidade, com a presença da mesma nos materiais didáticos. Diante dessa relevância com o trabalho com a oralidade, Marcuschi (2001, p 19) ressalta que “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas”.

Diante a relevância da temática e da deficiência/ ausência de ensinar oralidade na escola, já que o seu ensino não trata de ensinar a fala cotidiana, mas envolve o desenvolvimento do registro formal, pois a oralidade, segundo Marcuschi (2001),

“Seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais

variados contextos de uso.” (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

Por isso, como qualquer outro conteúdo curricular, deve ser ensinada na escola de forma planejada e sistematizada.

Além disso, há a problemática de que o livro didático (doravante LD) o qual era concebido como o representante de um ensino mais tradicional, tinha-se em mente, por parte da academia, a fim de resolver a crise existente no ensino, nos anos 80, e desvincular-se do ensino tradicional, abolir o Livro Didático das escolas. No entanto, isso não foi possível, pois com esse material orientando o professor, deixava-se de lado a espontaneidade e o improviso. Desse modo, o LD em especial o livro didático de português (doravante LDP), foi consolidado nas escolas públicas. Com isso, nos anos 90, o MEC passou a dedicar parte da sua atenção às discussões sobre esse material didático, acabando de instituir especialistas que se encarregaram por avaliar a qualidade desse material, surgindo assim o Guia Nacional do Livro Didático.

Com o surgimento de alguns fatores, como: a centralidade do livro didático; o volume de livros didáticos distribuídos anualmente pelo Governo Federal e a falta de uma política proposta para a avaliação desse material o Ministério da Educação iniciou, em 1996, um processo avaliativo das obras didáticas utilizadas pelos discentes das escolas públicas brasileiras. Num primeiro momento, o conteúdo de 1.167 livros didáticos de 1ª a 4ª séries foi submetido a uma avaliação. Desse total, 347 foram considerados pelas equipes de avaliadores impróprios para o aprendizado dos estudantes. Dos 820 livros restantes, somente 105 foram considerados pedagogicamente apropriados para serem adotados nas escolas públicas brasileiras. Após esse primeiro diagnóstico da situação dos livros didáticos no Brasil, o Ministério da Educação partiu para a avaliação de obras didáticas no intuito de produzir um instrumento que orientasse os professores na escolha dos livros didáticos a serem adotados, o PNLD.

Analisando os critérios de avaliação contidos no PNLD-2011, nota-se que esses são

resultados de várias teorias linguísticas. Tais critérios compõem “um resumo de ideias” que constrói o conceito de um ensino inovador que deve ser adotado pelos materiais didáticos de língua portuguesa.

Diante desses acontecimentos, o LD e em especial o LDP se firma como um objeto complexo que deve ir além de uma simples aglomeração de atividades, textos e conceitos, mas conjunto de atividades, contextualizadas em torno de diferentes gêneros do discurso. Perante essa nova visão do LDP, há uma ampliação da concepção de LDP, que passa a ser visto como um material capaz de contribuir para a validação das concepções exigidas nos PCN, principalmente para a renovação das práticas de ensino e o trabalho voltado para o exercício da cidadania do indivíduo através de novos projetos pedagógicos.

De acordo com o que foi discutido e planejado para o ensino de língua portuguesa, cujo objetivo é ensinar de forma sistemática a língua materna, de modo que o aluno aprenda a se comunicar eficientemente nos mais variados contextos, nota-se que o aprendizado dos gêneros textuais, tanto os escritos como os orais, são de suma importância, pois é por meio deles que a comunicação ocorre. Com relação a esse objetivo, observa-se que nas escolas os gêneros textuais escritos têm muito mais ênfase do que os gêneros textuais orais, devido aos gêneros escritos serem mais utilizados na vida diária. Nota-se também que grande parte do alunado possui certo domínio dos gêneros orais utilizados em seu cotidiano, sendo o papel da escola instruí-lo a ultrapassar as formas orais de produção coloquial, confrontando com o oral formal público, produzido na esfera institucional. Para a exploração do oral formal, os PCN (doravante PCN) (1997) apontam os gêneros orais públicos – entrevistas, debates, palestras etc. – como instrumentos que viabilizam o ensino, favorecendo uma maior reflexão sobre a linguagem oral.

Perante as problemáticas ainda viventes no ensino, acreditamos que através dessa pesquisa podemos gerar reflexões a respeito da necessidade de se repensar conteúdos e

metodologias para o trabalho com a oralidade nos livros didáticos de língua portuguesa, como também em sala de aulas dos anos finais do ensino fundamental. Para isso, comparamos os critérios de avaliação do PNLD-2011 dos anos finais do ensino fundamental com a forma como o Livro Didático da coleção “Português: Linguagens”, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora atual, tentam contemplar o ensino de oralidade. Desse modo buscaremos descrever os critérios de avaliação do PNLD-2011 do ensino fundamental para o trabalho com oralidade; como também analisar alguns dos critérios específicos relacionados à oralidade contemplados pelo LDP em relação à escolha dos gêneros orais e aos tipos de atividades com a oralidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudiosos da língua portuguesa trazem importantes estudos acerca dos gêneros textuais, como Marcuschi (2006), o que afirma que “os gêneros são “rotinas sociais de nosso dia-a-dia”, e, logo, “formas culturais e cognitivas de ação social””. Nesse aspecto, tais estudiosos defendem a tese de que é um grande desafio adotar gêneros do discurso para o ensino de língua, já que o ato de comunicar-se por meio de algum gênero discursivo é utilizar-se obrigatoriamente do mesmo.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros textuais auxiliam aos educadores e, por consequência, ao educando no processo de ensino-aprendizagem. Por esses constituírem para o aluno uma referência na atividade escolar, servindo para abordar as diferentes práticas de linguagem e a heterogeneidade textual. Nessa perspectiva, o ensino dos gêneros ajuda na análise das condições sociais de produção e recepção de textos.

Tendo como ponto de partida a oralidade como interação, visão defendida por Marcuschi (2001), que define a oralidade como prática social que se apresenta através dos gêneros textuais materializados na realidade sonora, em contextos que variam da formalidade à informalidade. O conceito de oralidade se sustenta, assim, em uma visão enunciativa - representativa do sóciointeracionismo linguístico – que se opõe à dicotomia oralidade e escrita, afirmando a relação entre essas duas modalidades no contínuo tipológico dos gêneros textuais.

Marcuschi defende que os aspectos que devem ser priorizados são os usos da língua, e não as formas – estas é que se devem adaptar àqueles, e não o contrário. O autor afirma, inclusive, que a escrita chegou a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. É importante conscientizar-se de que a fala e a escrita são práticas igualmente eficazes como objetos de ensino, ambas permitindo a construção de textos coerentes e coesos. Diante desse fato, Marcuschi afirma:

[...] A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos [...]. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. (MARCUSCHI, 2003, p. 17)

A maior preocupação é desfazer-se da ideia de que tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. “Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de usos e de não discriminar seus usuários” (MARCUSCHI, 2001: 22). Marcuschi reconhece que é preciso aceitar que tanto a fala quanto a escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas, que refletem o uso real da língua.

Com base no fato de que a fala já conseguiu um lugar no ensino da língua, para com isso posicionar-se em favor do trabalho da oralidade em sala de aula, Marcuschi (1996) utiliza-se de quatro premissas. Na primeira premissa, afirma-se que a língua é heterogênea e variável. Desse modo, o sentido do texto decorre das situações do uso da língua, com isso, o que passa a ser focalizado ensino é a análise de textos e discursos. Essas exposições são importantes, pois possibilitam trabalhar as relações entre fala e escrita como duas modalidades de uso dentro de um contínuo de variações, afastando o ponto de vista da dicotomia fala e escrita. A segunda premissa afirma que a escola deve ocupar-se da fala propondo um paralelo de análise com a escrita. Portanto, considera-se a linguagem oral como ponto influenciados da escrita. A terceira premissa diz respeito à bimodalidade, significando que o aluno pode ter o domínio duplo da língua materna, explorando textos em ambas as modalidades - escrita e oral, tornando-o assim um aluno bimodal, ou seja, ele passa a ter domínio das modalidades da língua falada e da língua escrita. Por fim a quarta e última premissa refere-se ao uso da língua em textos contextualizados. Trata-se por trabalhar a produção oral, a produção escrita, a leitura, a compreensão e a análise linguística rompendo com o ensino isolado como frases, palavras e sons, indo ao encontro ao ensino de língua utilizando e aplicando os contextos de usos como interação social.

Vários fatores implicam para a discriminação da fala no ensino. O primeiro deles é o fator de considerar a linguagem falada pobre, popular e mal estruturada, ao passo que a escrita representa a norma, o correto, o padrão, o aceito. Outra confusão é o que comprova a distância estabelecida entre o oral e a escrita, considerando o caráter mais regular da forma gráfica da língua escrita. No entanto observa-se que a oralidade também apresenta exigências e níveis de formalidade, havendo, portanto, a distinção culto/não culto e, ainda, os gêneros ensináveis e os não ensináveis.

É necessário buscar a estabilização, privilegiando gêneros das esferas mais rotineiramente frequentadas pelos alunos, partindo sempre em direção de situações mais formais, mais sistematizadas, oportunizando acesso a uma educação erudita e de cunho científico. Portanto, tanto o trabalho com gêneros de práticas comunicativas dentro do espaço escolar, quanto com gêneros de outras esferas, que apenas simulam as práticas de linguagem produzidas nelas, devem ser estudados, enfim, a escola tem o papel de auxiliar os alunos na construção de seus próprios conhecimentos e opiniões.

O uso formal da língua falada possui as mais variadas características surgidas de acordo com os contextos relacionados aos gêneros textuais orais, pois, tanto se referem às formas orais que servem à realidade escolar, por exemplo, exposição, entrevista, discussão em grupo e relatório, como também àqueles da vida pública propriamente dita, tais como negociação, debate e, entre outros, gêneros de interesses oficiais, atentando-se da importância em aludir que cada lugar social de comunicação determina o grau de formalidade do gênero do discurso. Cabe à escola realizar trabalhos para conscientizar o aluno da existência dos gêneros orais formais e não formais, além de ensiná-lo a adequar o registro oral aos diferentes contextos de comunicação, sendo essa adequação o diferencial do uso sociointeracionista da língua.

Embora pertença ao domínio da oralidade, as exposições formais como as palestras,

debates, seminários devem ser planejados previamente de modo escrito, e vale salientar que os alunos devem refletir sobre isso. Não adianta saber falar, é preciso refletir sobre o quê e sobre como dizer, atentando para quais efeitos de sentidos deseja-se atingir e para qual público alvo. Assim sendo, é preciso planejar atentando para a estrutura dos gêneros orais, que apesar de parecerem pouco estruturados revelam encadeamentos que fazem diferença no andamento da interação.

Diante de tais afirmações, espera-se que o ensino da língua oral constitua para a escola a permissão do acesso aos usos da língua de modo mais formal e convencional, exigindo domínio mais consciente e voluntário da enunciação. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar da língua portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista, etc.) (BRASIL, 1998: 67-68). Desse modo, nota-se a preocupação com o trabalho da oralidade no ensino de Língua Portuguesa. Com isso, observando que o alunado já realiza produções de gêneros orais em seu dia-a-dia, cabe à escola o papel de ultrapassar as formas orais de produção cotidiana e afrontá-las com o oral formal público. Sendo papel da escola realizar trabalhos com a oralidade, a fim de que os alunos experimentem o papel de especialistas, aventurando-se a exibirem problemáticas nos diferentes níveis de dificuldade, prática de grande importância para o domínio dos gêneros orais formais. Somente exercitando esse processo é que poderão dominar, gradativamente, os gêneros em questão, tornando-se seus próprios avaliadores, percebendo se conseguem ou não atingir os objetivos desejados para aquele contexto.

Perante as discussões sobre o ensino de oralidade, faz-se necessário observar a existência de duas tipologias de gêneros orais, os não ensináveis e os ensináveis, sendo esses pertencentes à comunicação pública como: seminários, debates, entrevistas, relatos

de experiência, conferências, gêneros mais elaborados e formais, para os quais articulam-se a linguagem condizente de cada gênero e com seus respectivos lugares sociais. Já os não ensináveis (telefonemas, avisos, diálogos íntimos, votos, entre outros) dispensam qualquer tipo de sistematização e abordagens didáticas, por serem gêneros espontâneos e inerentes à sociabilização de qualquer falante que deles faça uso.

Centrado no estudo dos atos de fala e nas situações de comunicação, deve-se entrar em discussão o modo de como chamar a atenção do aluno para determinada situação de comunicação oral real, trabalhando assim alguns aspectos da fala como a noção de registro, os níveis de linguagem e a enunciação presentes nos contextos em que cada gênero se realiza. Através de tais trabalhos, entram em discussão os gêneros textuais da oralidade formal (exposição oral, entrevista, debate regrado, entre outros gêneros), buscando levar os alunos à percepção das diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita, destacando as especificidades de cada um, estimulando assim a produção de textos orais formais com base na análise e observação desses gêneros.

Para efetivar um trabalho com a língua falada, deve-se submeter o aluno a um ambiente formal de ensino, onde o importante não deve ser como falar perfeitamente, mas saber como se comunicar e ter um espaço para a liberdade de expressão. Sabendo que não é possível reproduzir no ambiente escolar as condições necessárias para que a produção do gênero oral, por exemplo, um júri simulado, seja uma produção real, o professor deve de certo modo, procurar ficcionalizar eventos de modalidade oral, criando situações fictícias nas quais os gêneros em estudo possam ser praticados e produzidos pelos alunos.

Referindo-se para o campo do ensino, Cagliari (2002, p.82) afirma que a escola qualifica seus alunos pelos seus diferentes dialetos, não admitindo aquilo que é diferente e prefere adotar só as noções de certo ou errado. Desse modo, a escola deve tomar novos rumos e estar preparada para ensinar a todos, respeitando as diferenças culturais e o

conhecimento que cada um traz consigo, não querendo talvez só ensinar a norma culta. Diante dessa situação, a preocupação com o desenvolvimento da oralidade dos alunos é muitas vezes deixada de lado durante o Ensino Fundamental e Médio.

Como se sabe, o ensino tradicional de língua portuguesa considera que “a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola” (BRASIL, 1998: 24). Abandonando essa perspectiva de que o aluno aprendera a utilizar a língua em sua modalidade oral, na comunicação habitual. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nota-se a preocupação com a expressão oral a partir da concepção de ensino de oralidade que é apresentada.

Os PCN, ao compor um referencial para o Ensino, apresentam como um de seus objetivos o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno com o alargamento das possibilidades do uso da linguagem, já que a prática da oralidade trata-se do uso social da língua, que adequa-se aos diferentes contextos comunicativos:

“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, 83 familiares. Ainda que, de certa forma, boa parte dessas situações também tenha espaço escolar, não se trata de reproduzi-las para ensinar aos alunos o que já sabem. Considerar objeto de ensino escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo.” (Brasil, 1998:49).

Diante de tais orientações para ensino de Língua Portuguesa, como também os princípios e critérios contidos no Guia Nacional do Livro Didático de 2011 para paradidáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, percebe-se o desenvolvimento da capacidade do aluno de expressar-se de forma oral adequando-se aos contextos de usos como um dos objetivos a ser alcançado no ensino da língua materna. Com esse objetivo, busca-se diferenciar a língua oral a ser utilizada pelo indivíduo em contextos formais, tal como em uma entrevista de emprego, por exemplo. No entanto, tem-

se notado a não pertinência do trabalho da oralidade na sala de aula, já que o indivíduo absorve o uso da língua oral no ambiente familiar, deixando de lado que a língua oral utilizada pelo aluno em um contexto informal, como o ambiente familiar.

Distanciando-se dessa ideia de que o aluno já aprendera a utilizar a língua em sua modalidade oral, na comunicação cotidiana, a não ser o domínio dos gêneros não ensináveis nota-se a preocupação com a expressão oral a partir da concepção de ensino de oralidade que é apresentada:

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. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar da língua portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista, etc.) (BRASIL, 1998: 67-68).

Para o PNLD 2011, a necessidade das coleções didáticas proporem atividades para desenvolver a expressão oral dos alunos está bem pontuada seja nos critérios para avaliação das coleções didáticas, seja na forma como os conteúdos devem estar organizados a partir de quatro eixos de ensino: (1) leitura; (2) produção de textos escritos; (3) oralidade; e, (4) conhecimentos linguísticos.

Marcuschi (1995) sugere que se deve focar a oralidade no ensino de língua, de forma que não insinua o ensinar a falar, mas guiar o aluno a identificar o que se faz quando se fala, apontando, assim, para um trabalho com a oralidade. Para o autor, o ensino da fala só será adequado em situações que não são frequentes na vida diária como, por exemplo, recitar um poema em uma amostra pedagógica para um público desconhecido. Também podem ser ensinadas as técnicas mais adequadas para o desempenho oral em situações formais específicas que não são do saber cotidiano do aluno. Porém, o treinamento do

desempenho oral deve ocorrer com naturalidade e, se possível, com um estímulo especial apenas para finalidades que vão além da aprendizagem social natural. Tal afirmação confirma-se no PNLD:

O aluno chega à escola dominando a linguagem oral, no que diz respeito às demandas de seu convívio social imediato. Ela será o instrumento por meio do qual se efetivará tanto a interação professor-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem. Será com o apoio dessa experiência que o aprendiz desvendará o sistema da escrita e estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive os mais formais e públicos de uso da linguagem oral. Assim, como objeto de ensino, a linguagem oral tem um papel estratégico: é, ao mesmo tempo, o instrumento de ensino do professor e de aprendizagem do aluno e também apresenta formas públicas (novos gêneros) que o aluno ainda não domina e que deverão ser exploradas. PNLD (2011).

Ou seja, o principal objetivo do ensino de oralidade é a formação de cidadãos que saibam usar a língua em diferentes contextos comunicativos, a fim de que possam ter acesso aos bens culturais e alcancem a participação plena no mundo letrado.

3. Oralidade no GUIA PNLD-2011

Diante do que já foi discutido sobre o ensino de oralidade através dos gêneros textuais orais, procuramos examinar, além dos critérios estabelecidos pelo PNLD 2011 acerca do ensino da língua falada, as propostas da coleção “Português Linguagens” no que se refere ao trato com a produção de gêneros textuais orais, em busca de compreender se elas atendem aos critérios apontados pelo PNLD.

Analisando os critérios estabelecidos pelo PNLD-2011, nota-se que tais eles compõem uma síntese dos estudos referentes à construção do conceito de um ensino inovador, o qual deve ser adotado pelos livros didáticos de língua portuguesa.

Em meio aos critérios elencados pelo Guia-2011 para avaliação dos livros, foram eleitos critérios específicos que esboçam objetivos para o trabalho com os aspectos básicos do ensino de língua materna. Cabe a esse ensino, em nível de ensino-aprendizagem dos anos finais do ensino fundamental, aprofundar o processo de aprendizagem do aluno na cultura da escrita e da oralidade: “aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos; desenvolvendo as competências e habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento; ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem; desenvolvendo as competências e habilidade associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.

Os livros, para serem aprovados no PNLD 2011, devem se adequar a uma série de parâmetros regidos por uma legislação específica, seguindo alguns critérios gerais estabelecidos pelo guia:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas relativas ao ensino fundamental;
2. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;

3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático pedagógica explicitada e aos objetos visados;
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

No trato com a Língua Portuguesa, o PNLD (2011) sinaliza para a organização do ensino de modo que os alunos sejam capazes de, entre outras competências discursivas, compreenderem os textos orais com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz. Tendo como objetivo central formar cidadãos que saibam usar a língua em diferentes esferas comunicativas, a fim de que possam ter acesso aos bens culturais e alcancem à participação plena no mundo letrado.

Referente ao ensino de língua materna, cabe a cada coleção organizar-se de forma a garantir o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita e o pleno acesso ao mundo da escrita (PNLD 2011, p.20). Assim, o Guia de LP avalia quatro critérios específicos: - Relativos à natureza do material textual selecionado; - Relativos ao trabalho com o texto (leitura e produção de textos escritos); - Relativos ao trabalho com a oralidade; - Relativos ao trabalho com conhecimentos linguísticos.

Tomando com base esse ensino de língua, segundo o PNLD-2011 serão excluídas as coleções de Língua Portuguesa cujas análises não atenderem aos critérios estabelecidos para abordar os quatro eixos de ensino da língua portuguesa: leitura, produção textual, conhecimentos linguísticos e oralidade, ou seja, forem incompatíveis com tais critérios.

Diante do eixo da oralidade, cabe às coleções: recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos; valorizar e efetivamente

trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio; propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.

O PNLD, após estabelecer os critérios para aprovação dos LD, oferece resenhas das coleções aprovadas, resumindo as características da coleção em quadros: *pontos fortes* que apontam abordagens e metodologias adequadas de acordo com a avaliação do Guia; *pontos fracos* que apresentam os problemas das coleções avaliadas e/ou os pontos que são trabalhados de forma insuficiente ou inadequada; *destaque* que representa o que, dentre os pontos positivos, pode ser tomado como exemplo de produção eficaz; *adequação ao tempo escolar* que se apresenta como foi organizada a coleção em unidades e capítulos em relação ao trabalho a ser feito ao longo do ano letivo; e por fim o manual do professor, onde são apresentadas as principais suas características e sua funcionalidade para a coleção.

Em relação à avaliação do Guia, a coleção em análise, referente à oralidade, trabalha com poucos gêneros públicos nas atividades de fala e escuta. No entanto, enfoca nos projetos coletivos de produção ao final de cada uma das unidades que envolvem textos escritos e orais. Além do mais, as atividades de discussão oral sobre questões de interpretação também são recorrentes na obra. Tal como indicado para outras coleções, portanto, o Guia sugere uma seleção, por parte do professor, de novos gêneros orais a serem abordados como objetos de ensino.

Diante do material analisado e resenhado, o PNLD fornece aos professores fichas de análise avaliativa com o intuito da escolha de uma coletânea dentre as mais diversas coleções, aquela na qual lhe for mais adequada aos seus objetivos de ensino.

O primeiro ponto de verificação abordado no PNLD é a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, na qual se verifica como a coletânea trabalha em

relação aos quatro eixos de ensino: Leitura; Produção de textos escritos; Oralidade; Conhecimentos linguísticos. Observando as seguintes questões específicas: (i) Coletânea de textos usados para a leitura; (ii) Leitura; (iii) Produção de texto escrito; (iv) Oralidade; (v) Conhecimentos linguísticos; (vi) Atividades.

Em presença do foco na oralidade, destaque-se o fornecimento dos seguintes critérios para avaliação do LD:

15. As atividades colaboram efetivamente para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno?
a) Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.) na compreensão e na produção?
b) Exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais (diferentes gêneros)?
c) Discutem e orientam a construção dos gêneros orais propostos, no plano textual (coerência, explicitação de informações, modelo social de organização geral)?
d) Discutem e orientam a escolha do registro de linguagem adequado à situação, para os gêneros orais propostos (prosódia, recursos de coesão, seleção vocabular, recursos morfossintáticos etc.)?
e) São isentas de preconceito associado às variedades orais?
f) Orientam para o planejamento de gêneros orais formais (quando necessário)?
g) Orientam o uso de recursos audiovisuais como auxiliares a produção oral (cartaz, painel, projetor entre outros)?

Nota-se que diante de tais critérios, estabelecidos com o fim de que os LD sejam selecionados, o interesse em verificar se os LD trabalham de fato com a oralidade, observando desde a exploração de diversos gêneros orais situados nos contextos comunicativos, até a isenção do preconceito associado às variedades de falas, passando pela construção e compreensão do gênero.

4. A oralidade aplicada aos livros didáticos

A coleção Português: Linguagens aprovada pelo PNLD- 2011, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Ensino Fundamental II), da editora atual, vem composta por quatro livros referentes às anos finais do ensino fundamental, no qual cada volume possui quatro unidades temáticas, divididas em três capítulos, sendo cada unidade subdividida em estudo do texto produção de texto; para escrever com expressividade e a língua em foco. As unidades são concluídas, na seção Intervalo, com um projeto que articula leitura, produção escrita e oralidade, tendo em vista produtos como jornal, mostras, exposições, cartazes, cartilhas.

Em todos os quatro volumes, o Manual do Professor (doravante MP) confessa trabalhar os gêneros numa perspectiva bakhtiniana. Compete ainda ressaltar que além de apresentar um trabalho com a tipologia textual, a coleção propõe a organização de atividades de produção escrita por meio de um gênero. Para tanto, elege-se a perspectiva do gênero textual a partir da proposta de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). O MP também descreve sua concepção geral de ensino de português, voltada para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que estiver inserido. Assim, o MP assume que suas práticas de linguagem são voltadas tanto na leitura, na produção de texto, como na língua, para as capacidades leitoras do aluno em suas diferentes situações de uso, seja na abordagem de textos literários, seja na construção de conhecimentos linguísticos, seja na produção de textos.

O MP apresenta uma proposta coerente com as teorias linguísticas do ponto de vista do objeto de estudo: o texto. Procura justificar, também, as propostas de leitura expressiva e os debates orais que se seguem nas atividades de interpretação dos textos, como forma de ampliar a compreensão. Nessas mesmas atividades, questões de adequação e variação também são levadas em conta.

Cabe citar, em relação ao MP desta coleção, alguns pontos importantes em que são enfocadas questões a respeito da oralidade. Nesse manual, encontramos, orientações sobre a interação entre os alunos, por meio da leitura oral do próprio texto que, segundo os autores,

[...] conduz o aluno à desinibição e gera atitudes extremamente positivas, pois encoraja a expressão espontânea, estimula a fluência de ideias e cria o respeito mútuo, uma vez que, quando um aluno lê, todos os outros costumam mostrar interesse, aplaudindo ou se manifestando com palavras ou risos quando reconhecem um texto bonito, criativo, engraçado, “literário” (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 18).

O livro da coleção referente ao 6º ano do ensino fundamental II se destaca pela quantidade de práticas de oralização. São atividades específicas ao longo da obra, bem como outras de leitura dramatizada e reconto oral de textos debatidos. Entretanto, nem mesmo as atividades de reconto consideram aspectos do gênero, mas somente proposições de uma relação fala-escrita. As marcas de oralidade nos quadrinhos – unidade 1 – e nos textos produzidos na internet – unidade 3 – dão conta dessa interface do ponto de vista prosódico, de acordo com as teorias de variação linguística, sem que se adote uma abordagem textual. Nota-se então que não há um trabalho específico com gêneros orais, o que acontece de forma bem distinta no segundo volume com o gênero debate.

Entre outras tantas atividades de leitura expressiva, leitura dramatizada, declamação de poemas, jogral, entre outras, ganham destaque, no livro do 7º anos, os gêneros debate e entrevista. A unidade 3 apresenta as etapas de produção de um debate oral. No entanto, diferentemente do que aponta o MP, a obra não apresenta um debate para que os alunos assimilem as características do gênero, o que pode prejudicar a compreensão por parte dos alunos, uma vez que só há uma apreciação teórica desse texto. Já a unidade 4 trabalha com o gênero entrevista. Embora sem dar acesso a uma entrevista oral real, a obra apresenta uma entrevista transcrita para que os alunos observem as marcas de oralidade presentes nesse texto.

O terceiro livro da coleção, referente ao 8º ano, aborda somente o gênero seminário como trabalho específico de produção de texto oral. As demais atividades ainda se regularizam na leitura oral. Assim, o último didático (9º ano) apresenta minuciosa explicação sobre o gênero seminário e procura trabalhar tanto à temática quanto os elementos referentes ao planejamento e à execução desse texto, destacando, inclusive, os marcadores orais que podem ser empregados em sua construção.

Dos quatro livros que compõem a coleção, o último é o que apresenta menor quantidade de trabalho com oralidade. Além das atividades de leitura expressiva são esparsas, na terceira unidade do livro, procura-se destacar um trabalho com o gênero debate regrado, apresentando detalhadamente o papel do mediador na discussão e a composição estrutural do gênero. O que se percebe é uma tentativa de trabalhar o esquema em espiral no interior da própria unidade: o capítulo 1 da unidade 3 trabalha com as características mais amplas da definição do debate; já o capítulo 2 da mesma unidade procura aprofundar os elementos apresentados anteriormente.

Analisando a coleção em relação ao critério específico “Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.) na compreensão e na produção?” Observa-se, de um modo geral, que a coleção ainda trabalha com uma concepção de oralidade pautada na prática de leitura expressiva, dada a pequena quantidade de gêneros orais propriamente ditos que são discutidos nas obras: **6º ano:** discussão, relato; **7º ano:** jogral, debate deliberativo, entrevista oral; **8º ano:** entrevista, anúncio falado, seminário; **9º ano:** debate regrado público. Há necessidade de ampliação desse trabalho tendo por objetivo priorizar a concepção dos gêneros orais e não só atividades de oralização. Da mesma forma, o trabalho deve ser proposto para que atividades mais aprofundadas em relação aos gêneros orais públicos sejam apresentadas ao longo dos quatro anos, e não só em uma obra, como visto no segundo volume.

Nesse aspecto, a relação fala-escrita é sabiamente enfocada, pois para produção formal da linguagem oral, como é o caso, o aluno terá que se basear em conhecimentos prévios não apenas construídos com base nas relações cotidianas, mas também na leitura estudo de textos informativos ou literários que circulam socialmente.

Com o intuito de atender aos critérios propostos pelo PNLD-2011 para o ensino de oralidade, a coleção “Português: Linguagens” opta em trabalhar um gênero oral em cada ano do ensino fundamental.

Ao analisar a proposta de trabalho com o gênero debate deliberativo contida no livro do 7º ano, observa-se que os autores optam em realizar, em um primeiro momento, um breve debate sobre um tema polêmico suscitado pela leitura de um ou mais textos verbais ou não verbais sobre os quais os alunos terão que opinar justificando seu ponto de vista. Ou seja, o paradidático possibilita uma troca de informações sobre o tema foco da atividade “BULLYING”, como podemos observar na figura 1:



Figura 1: texto de apoio

Após a discussão sobre o tema, a obra dedica três páginas para o trabalho com o gênero debate deliberativo. Trabalho esse dividido em três etapas: compreensão do gênero, planejamento da produção e avaliação do mesmo. Trabalho esse ilustrado pelas figuras 2,3 e 4.

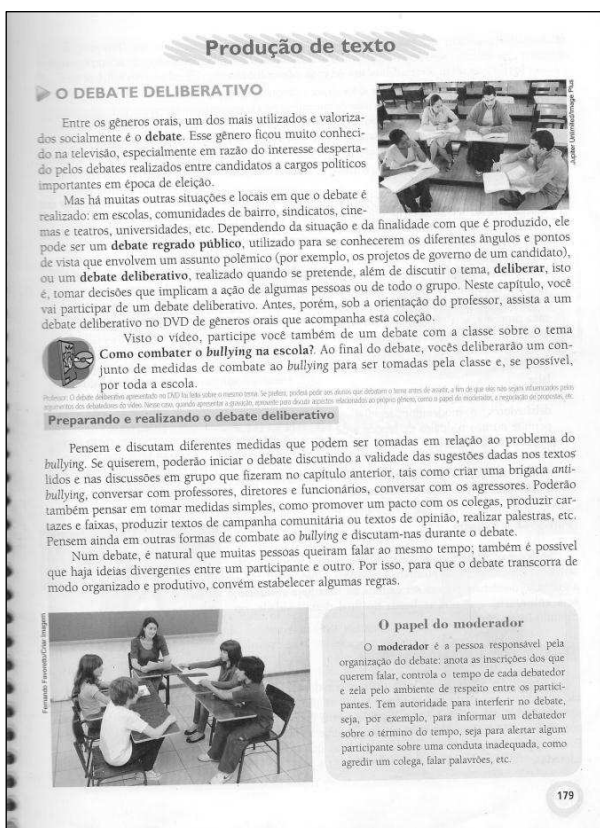


Figura 2: Produção do debate Deliberativo.

Como sair-se bem no debate

Se você quer se sair bem no debate, leve em conta estas orientações:

1. Fale alto, claro e sem pressa para que todos ouçam e compreendam o que você diz.
2. Supere a inibição; mostre segurança, olhando diretamente para as pessoas que o ouvem.
3. Para convencer os colegas, apresente bons argumentos. Por isso, elabore mentalmente o argumento antes de falar.
4. Preste atenção no que os colegas falam para não correr o risco de apresentar ideias já expostas.
5. Evite empregar girias ou muita repetição de expressões como **tipo, tipo assim, né, tá?**

1. Sob a orientação do professor, elejam um **moderador**. Se quiser, o moderador poderá escolher um colega para ser seu **secretário**, que deve anotar as propostas apresentadas pela classe.

2. Definam o tempo de duração do debate e o tempo máximo que cada debatedor terá para apresentar suas ideias.

3. Para dar início aos trabalhos, o moderador cumprimenta a classe, apresenta o tema que será debatido e abre as inscrições.

4. Quem desejar participar, seja para fazer uma proposta, seja para revê-la, um argumento de um debatedor, deve levantar o braço ou fazer um sinal ao moderador até que este perceba o gesto e o inscreva para falar.

5. Em situações de polarização entre dois debatedores, o moderador decidirá se permite ou não o direito de réplica e de tréplica aos debatedores.

Antes do início do debate, leiam o quadro "Princípios de um debate democrático".

Princípios de um debate democrático


1. Todos os participantes têm o direito de:
 - falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro);
 - expressar suas ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado (não se deve, por exemplo, zombar ou provocar o debatedor durante sua exposição);
 - estar em igualdade de condições com os outros (quanto ao tempo para falar, por exemplo).
2. No debate o confronto é de ideias; assim, a discussão nunca deve ser levada para o plano pessoal.
3. Quando um participante apresenta um contra-argumento à opinião de outro, pode haver réplica, dependendo do acordo prévio estabelecido entre o moderador e os participantes.

Filmando o debate

Se possível, filmem o debate para que, posteriormente, possam examinar seus pontos positivos e possíveis falhas. Além disso, a gravação do debate poderá ser exibida na feira **Seja solidário, seja voluntário**, que será realizada no final desta unidade, no capítulo **Intervalo**.

Deliberando e executando medidas

Chegando ao fim o tempo estipulado para o debate, o moderador pede ao secretário que leia para todos as propostas apresentadas pelos debatedores e, em seguida, avalia com a classe a conveniência de acrescentar propostas ou eliminar algumas delas. Por fim, põe em votação as ações ou medidas que deverão ser adotadas.



180

Figura 3: Produção do debate Deliberativo.

É provável que algumas medidas aprovadas possam ser postas em prática imediatamente, enquanto outras exigirão certo tempo e trabalho coletivo. Sugerimos que esse trabalho seja realizado durante as aulas destinadas ao capítulo **Intervalo** desta unidade.

Avaliando o debate deliberativo

Após a realização do debate e das deliberações, façam com o professor a avaliação do debate. Que aspectos foram positivos e quais foram negativos? O que pode ser feito para alcançar um resultado melhor nos futuros debates? Se o debate foi filmado, assistam a alguns trechos dele para tirar dúvidas.

Entre outros, procurem avaliar os seguintes aspectos:

1. As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores?
2. Houve alguém que monopolizou a palavra? Por que isso aconteceu?
3. As propostas foram bem apresentadas? Os argumentos foram aprofundados? Houve argumentos repetidos?
4. Os debatedores falaram de modo claro, com altura de voz e postura adequadas? Falaram olhando para o público?
5. Houve agressividade verbal entre os participantes?
6. A linguagem dos debatedores foi adequada à situação? Houve exagerado emprego de girias ou muita repetição de expressões, a ponto de prejudicar a qualidade da exposição?



A língua em foco


FUNÇÕES DOS PRONOMES PESSOAIS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia este texto:

Eu tenho a sorte
Só não cre quem não quer

Um grupo de cientistas liderados pelo professor Richard Wiseman, do departamento de Psicologia da Universidade de Hertfordshire, na Inglaterra, descobriu que os amuletos da sorte só funcionam na cabeça de quem os carrega. A conclusão do trabalho é que eles não aumentam as chances de ganhar nada, mas fazem as pessoas se sentirem mais confiantes (e sortudas). O trabalho foi feito por um grupo de 100 voluntários, que ganharam uma moeda dos tempos da rainha Vitória para "dar sorte". Durante um mês, todos tinham de anotar, diariamente, o que ela tinha mudado em áreas como finanças e saúde. Os pesquisadores comprovaram que não houve alteração provocada pelas moedas, mas 30% dos participantes afirmaram estar muito otimistas. Os outros também preferiram não arriscar. No final, 70% das "cobaiais" pediram para ficar com a moedinha.



(Ofício Mônica - Superintendente, nº 199A, abril 2004)

181

Figura 4: Produção do debate Deliberativo.

A proposta inicia com a compreensão do gênero "debate", afirmando que o mesmo é

um dos gêneros mais valorizados socialmente “Entre os gêneros orais, um dos mais utilizados e valorizados socialmente é o debate” (Cereja, 2010, p 179). Em seguida, ressalta que dependendo da situação e da finalidade pode ser o “debate regrado público” ou o “debate deliberativo”, cuja finalidade do debate deliberativo, gênero em destaque, é discutir e tomar decisões as quais implicaram em ação a respeito do tema abordado, conceituando-os de forma clara e objetiva. Finalizando tal compreensão com a visualização de um vídeo evidenciando como o debate deliberativo é apresentado em uma situação comunicacional real, a fim de que os alunos possam fixar melhor o gênero em questão.

Compreendido e conceituado, inicia-se a etapa “preparando e realizando o debate deliberativo”, etapa essa que vai orientar o aluno ao planejamento e execução do gênero. Orientando-o a pensarem e discutirem medidas que possam ser tomadas em relação à problemática em questão. Conseqüentemente, estabelece as regras existentes para um bom debate, como: o papel do moderador de organizar a fala de cada participante; princípios de um debate democrático (falar e ouvir livremente, expressar suas ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado, nunca levar a discussão para um plano pessoal). Dentro dessa etapa, nota-se ainda alguns quadros informativos que reforçam a compreensão do debate: o papel do moderador, como se sair bem no debate, princípios de um debate democrático. Finaliza-se a atividade com a avaliação do debate, estabelecendo seis tópicos de perguntas (- As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores? – Houve alguém que monopolizou a palavra? Por que isso aconteceu? – As propostas foram bem apresentadas? Os argumentos foram aprofundados? Houve argumentos repetidos? – Os debatedores falaram de modo claro, com altura de voz e postura adequadas? Falaram olhando para o público? – Houve agressividade verbal entre os participantes? – A linguagem dos debatedores foi adequada à situação? Houve exagero de expressões, a ponto de prejudicar a qualidade da exposição?) com o intuito de que o aluno observe o que produziu, avaliando e indicando erros que se espera não serem repetidas.

Com essa análise, verifica-se que a coleção, mesmo não possuindo variado acervo de gêneros orais nos quatro volumes, adequa-se ao critério “a) Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.) na compreensão e na produção?”, pois demonstra bem para o aluno o que é o gênero trabalhado, mostra o uso em contexto real através do vídeo, fazendo com que o indivíduo compreenda e possa produzir o debate regrado, seguindo as orientações propostas. Além do mais, faz com que o próprio aluno avalie sua produção. Como também atendem aos critérios “c) Discutem e orientam a construção dos gêneros orais propostos, no plano textual (coerência, explicitação de informações, modelo social de organização geral)?” e “f) Orientam para o planejamento de gêneros orais formais (quando necessário)?”.

5. Considerações Finais

Nossa escolha pelo trabalho com a oralidade foi motivada, devido à preocupação com o espaço cultivado para o trabalho com a exposição oral nas escolas, e pela observação de que não havia qualquer tipo de sistematização de conhecimentos que levassem os alunos ao desenvolvimento das competências comunicativas.

Em relação ao trabalho com a oralidade, fora observado que o Guia PNLD/2011 considera atividades de oralidade aquelas que contemplam tanto os gêneros orais, quanto as atividades em que a oralidade é suporte para desenvolvimento de outras competências, como leitura e escrita, ou em que simplesmente utiliza-se a modalidade oral sem nenhuma sistematização, em situações espontâneas de interação.

No momento de analisar a coleção, encontramos uma alta porcentagem de atividades de oralidade, como: os trabalhos com os gêneros **orais** discussão, relato, jogral, debate deliberativo, entrevista oral, entrevista, anúncio falado, seminário, debate regrado

público, além dos trabalhos referentes às leituras expressivas. Uma das razões, talvez, para que essa coleção tenha sido aceita para possível adoção pelas escolas.

Desse modo, avaliamos que o uso dos gêneros textuais como suporte para o trato com a oralidade, pela coleção analisada, contribui para a afirmação de uma concepção de linguagem enunciativa, e para o desenvolvimento do sujeito enquanto produtor de discurso o qual toma a oralidade em seus papéis variados, dentro das situações sociais de uso da língua.

Diante da análise, verificamos a preocupação da coleção em trazer atividades qualificadas para a compreensão das diferentes formas de realização oral. A proposta analisada sinaliza para o acesso a uma maior compreensão, por parte dos educandos, bem como dos educadores, de que o trabalho com a oralidade compreende uma dimensão que extrapola a oralização da escrita.

Com isso, fica claro que uso de gêneros orais em sala de aula proporciona aos alunos que estabeleçam contato mais real com a linguagem, experimentando o uso real da língua também na sala de aula, mesmo que de forma simulada. Além disso, a prática da oralidade, por meio do gênero oral *debate*, proporciona aos educandos novas experiências com a linguagem e com seu próprio desenvolvimento cognitivo, ao praticarem suas habilidades de argumentação. Dessa forma, o manual promove capacidades, conhecimentos e atitudes, ajudando na contextualização das atividades, sem cair na superficialização do ensino da oralidade.

Perante tal estudo, concluímos que os gêneros orais ensináveis, aqueles que extrapolam a simples existência da oralidade no cotidiano de qualquer falante, ou seja, os que concebem como formais, ainda não são amplamente reconhecidos como lecionáveis, surgindo aos poucos na escola, mediante o Livro Didático.

Portanto, não foi somente o intuito deste estudo apresentar que os gêneros orais necessitam ser aplicados na escola, mas também que o gênero oral é um instrumento importante e necessário no ensino de língua, porque funciona como um mediador fundamental no desenvolvimento de habilidades diversas em contextos formais dentro e fora da escola. É dever da escola preparar o aluno para a cidadania, para a transformação pessoal e social que busque a melhoria das condições de vida da atualidade. Argumentar, defender suas próprias ideias, refutar aquilo que não lhe é bom e sadio, ter voz e exigir a vez, a nosso ver, são partes essenciais do processo.

6. Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação – Brasília: MEC, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2002.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Atual, 2010.

GERALDI, J. V. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

MAGALHÃES, T. G. Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD e a prática nos livros didáticos. 2007. 211f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal Fluminense.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA; Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Oralidade e ensino de língua. In: DIONÍSIO, Ângela P; BEZERRA, Maria. A. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (trad. e org. ROXANE ROJO). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.