



UFRPE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

JÂNIA ANTAS MADEIRO

**ORALIDADE E ENSINO: UM ESTUDO DA ABORDAGEM ORAL NAS
PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO.**

SERRA TALHADA-PE

2018

JÂNIA ANTAS MADEIRO

**ORALIDADE E ENSINO: UM ESTUDO DA ABORDAGEM ORAL NAS
PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUE-SA DO 9° ANO.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Letras, habilitação Português/Inglês.

Orientadora: Prof. Dra. Jane Cristina Beltramini Berto.

SERRA TALHADA - PE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca da UAST, Serra Talhada - PE, Brasil.

M181o Madeiro, Jânia Antas

Oralidade e ensino: um estudo da abordagem oral nas práticas de ensino de Língua portuguesa do 9º ano / Jânia Antas Madeiro. – Serra Talhada, 2018.

70 f.: il.

Orientadora: Jane Cristina Beltramini Berto

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letra) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Serra Talhada, 2018.

Inclui referências e apêndice.

1. Oralidade. 2. Livros didáticos. 3. Prática de ensino. I. Berto, Jane Cristina Beltramini, orient. II. Título.

CDD 400

JÂNIA ANTAS MADEIRO

**ORALIDADE E ENSINO: UM ESTUDO DA ABORDAGEM ORAL NAS PRÁTICAS
DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO.**

Monografia Apresentada e aprovada em: ____/____/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dra. Jane Cristina Beltramini Berto –UFRPE/UAST
(Orientadora/Presidente)

Prof^ª. Dra. Lilian Noêmia Torres de Melo Guimarães - UFRPE/UAST
(1º Examinadora)

Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Silva dos Santos - UFRPE/UAST
(2º Examinadora)

Dedico este trabalho a minha amada mãe, Maria do Socorro, que nunca mediu esforços para que eu obtivesse essa conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu Mestre e Senhor, que me conduziu em todos os momentos da minha jornada, sei que sem sua ajuda nada disso seria possível.

A minha amada mãe e avó, Maria do Socorro, pelo seu empenho e incontáveis sacrifícios para que eu chegasse até aqui.

Ao meu Saudoso Pai e Avô, Pai Tino, meu eterno agradecimento por tudo.

Meu agradecimento especial a minha Orientadora, Jane Beltramini, pela sua enorme paciência e colaboração. Em mim fica a certeza que conheci uma profissional que não só interessa-se pela aprendizagem do aluno, mas principalmente compreendê-lo enquanto ser humano que está sujeito a passar muitas tribulações.

A meus pais, Priscila e João, sei que sempre estiveram torcendo pela minha formação.

A minha tia, Divanete, por sua enorme ajuda, não apenas nesta fase, mas em todos os momentos de minha vida.

A minha prima, irmã e sobrinha Nelisse, pela sua compreensão e ajuda, ao tomar para si inúmeras tarefas durante o período da minha graduação.

A minha colega de curso, Conceição, pelos quase cinco anos de conversas e de parceria em todos os momentos da graduação.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta conquista.

Obrigada a todos!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar algumas questões acerca da oralidade no ensino da língua portuguesa em uma Escola de Educação básica. Para isso, buscamos embasamento teórico nos postulados teóricos de Marcuschi (2007), Marcuschi e Dionísio (2007), Fávero, Andrade e Aquino (2000), nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), entre outros pesquisadores que abordam e refletem questões relacionadas à temática. Apresentamos o Estado da Arte da pesquisa com a finalidade de investigar o que tem sido discutido a respeito da Oralidade e Ensino na atualidade e, buscamos conhecer as dificuldades apresentadas nas práticas pedagógicas e as percepções de docentes acerca deste ensino. Para isso, realizamos uma pesquisa de base qualitativa, caracterizada como estudo do caso, no 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ministro Alcides Vieira Carneiro na cidade de Princesa Isabel-PB. Como procedimentos metodológicos empregamos a triangulação dos dados, pois observamos a prática pedagógica, os gêneros orais da coleção do 9º ano Português: Linguagens dos autores (CEREJA; MAGALHÃES,2016) além do questionário destinado a docente, para melhor compreendemos todo o contexto de ensino da oralidade nessa localidade. E, finalmente as análises, por meio da observação das práticas realizadas em relação ao referencial teórico e aos demais dados coletados: i) os resultados da análise sobre os gêneros textuais orais formais da coleção utilizada; ii) as concepções da docente acerca da oralidade. Assim, os primeiros resultados confirmaram nossa hipótese de que o trabalho com a oralidade nas escolas ainda é considerado irrelevante e concluímos que a oralidade ainda é um eixo extremamente negligenciado nas práticas pedagógicas, em virtude da valorização da escrita.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino. Livro Didático. Oralidade. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This work aims to analyze some questions about orality in the teaching of the Portuguese language in a School of Basic Education. In order to do this, we seek theoretical basis in the theoretical postulates of Marcuschi (2007), Marcuschi and Dionísio (2007), Fávero, Andrade and Aquino (2000), in the National Curriculum Parameters of Portuguese Language (1998), among other researchers that address and reflect questions related to the theme. We present the state of the art of research with the purpose of investigating what has been discussed about Orality and Teaching nowadays and we seek to know the difficulties presented in pedagogical practices and the teachers' perceptions about this teaching. For that, we carried out a qualitative research, characterized as a case study, in the 9th grade of the State School of Elementary Education Minister Alcides Vieira Carneiro in the city of Princesa Isabel-PB. As methodological procedures we used the triangulation of data, since we observed the pedagogical practice, the oral genres of the 9th grade Portuguese collection: Language of authors (CEREJA; MAGALHÃES, 2016) besides the questionnaire intended for teachers, to better understand the entire context of teaching of orality in this locality. And, finally, the analysis, by observing the practices performed in relation to the theoretical reference and other data collected: i) the results of the analysis on the formal oral textual genres of the collection used; ii) the teacher's conceptions about orality. Thus, the first results confirmed our hypothesis that the work with orality in schools is still considered irrelevant and we conclude that orality is still an extremely neglected axis in pedagogical practices, due to the valorization of writing.

KEY WORDS: Teaching. Textbook. Orality. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Índice do Livro Didático	48
Figura 2: Apresentação - Debate Regrado público.....	49
Figura 3: Atividade 1 - Debate Regrado.....	50
Figura 4: Atividade 2 - Proposta de Debate	51
Figura 5: Atividade 3 - Princípio e Procedimento do Debate Regrado Público.....	52
Figura 6: Apresentação Debate Regrado: papel do moderador	53
Figura 7: Atividade 1 - Proposta do debate.....	54
Figura 8: Atividade 1 - Debatendo o debate.....	55
Figura 9: Atividade 1- Sequência didática	57
Figura 10: Atividade 2 - Sequência didática	57
Figura 11: Atividade 3 - Sequência didática	58
Figura 12: Atividade Marcas da modalidade oral	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dicotomias Perigosas	16
Quadro 2: Quadro Sinótico	34
Quadro 3: Conteúdo e Metodologias.....	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I.....	14
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.1 As Concepções de linguagem.....	20
1.2 Oralidade nos PCN.....	22
1.3 Gêneros Orais.....	25
1.4 Oralidade e a Prática pedagógica	25
1.5 Oralidade e o Projeto Político Pedagógico.....	27
1.6 Oralidade e o Livro Didático	28
CAPÍTULO II.....	32
2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	32
2.1 Estado de Arte	33
2.2 Relatório de Observação.....	42
2.3 Descrição do Livro Didático	47
CAPÍTULO III.....	56
3. ANÁLISES.....	56
3.1 Análise da Sequência Didática.....	56
3.2 Análise da Prática Pedagógica	58
3.3 Análise do Livro Didático.....	59
3.4 Análise do Questionário.....	62
CONCLUSÃO	65
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE	69

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em uma sociedade em que habilidades comunicativas orais e escritas são, cada vez mais, solicitadas e apontadas como requisitos de uma plena participação social. Assim, cabe à escola, a responsabilidade por esse desenvolvimento, conforme determina os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.19), “Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”.

Diante disso, nossos objetivos são: investigar como as práticas pedagógicas, bem como o Livro Didático, enquanto instrumento de ensino-aprendizagem, no âmbito dos gêneros orais formais vem contribuindo para o desempenho discursivo do aluno, já que o trabalho com a oralidade por muito tempo foi negligenciado ou distorcido dentro das propostas de ensino. À vista disso, buscamos também compreender as concepções da docente acerca desse eixo, visto que a atitude do professor é fundamental para o desenvolvimento do aluno.

A opção por essas propostas surgiu durante as atividades de observação no estágio supervisionado de língua portuguesa, onde verificou-se a total ausência de atividades ou abordagens que envolvesse a oralidade. Para tanto, pensando no contexto atual da sociedade, acreditamos que é fundamental que a escola esteja comprometida com o desenvolvimento de habilidades discursivas, preparando o aluno para os vários contextos sociais, tornando-o crítico e participativo. No entanto, o que se percebe pelas práticas observadas e a pesquisa realizada em tese e por Estado da Arte mostram que há distanciamento entre teorias e práticas nos espaços de sala de aula das escolas brasileiras.

Apesar das novas concepções de ensino instituídas a partir dos estudos linguísticos que mostram a complementaridade entre oralidade e escrita, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa orientarem o estudo desse eixo para a formação do aluno, as práticas pedagógicas parecem valorizar outros processos em detrimento à oralidade, em especial a escrita, como modalidade da língua a ser aprendida, segundo autores e pesquisadores da área.

Em referência a esse quadro, Marcuschi e Dionísio (2007) afirmam que quando a oralidade é abordada nos processos de ensino-aprendizagem, a fala, na maioria das vezes é tratada numa contraposição simplista, ingênua e com caracterizações preconceituosas. Em

outras palavras, a escola não vem tratando condizentemente o processo de ensino-aprendizagem que desenvolva as habilidades necessárias, vivendo num descompasso entre formação do indivíduo e exigências sociais, pois como ainda afirmam esses autores é preciso que a escola ensine a língua em condições reais de uso, e não triviais.

Partindo disso, buscando entender todo esse contexto que envolve práticas pedagógicas, trabalho do livro didático e as concepções docente, no trato com a oralidade, procuramos o melhor caminho para verificação, análise e comprovação dos fatos. Para isso, esta pesquisa está dividida em três capítulos, conforme explicitamos a seguir.

No primeiro capítulo, apoiado pelos pressupostos de Marcuschi e Dionísio (2007), Marcuschi (2007), Fávero, Andrade e Aquino (2000), nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) dentre outros pesquisadores, discutiremos, primeiramente, acerca da relação entre a fala e a escrita, as concepções de língua no ensino da língua materna e posteriormente algumas reflexões a respeito da oralidade nos PCN (1998), nas práticas pedagógicas e nos Livros Didáticos.

Já no segundo capítulo, iniciamos com a apresentação do Estado de Arte, com o objetivo de descobrir como as pesquisas têm se dedicado à questão do ensino da oralidade. Além disso, no mesmo capítulo, disponibilizamos o Relatório de Observação da prática vivenciada, realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ministro Alcides Vieira Carneiro, em uma turma de 9º ano na cidade de Princesa Isabel-PB. Buscamos, também, a caracterização descritiva do livro didático Português: Linguagens do 9º ano, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e dos gêneros orais formais: Debate Regrado público e Debate Regrado: papel do moderador presente na coleção e, por último, complementamos com a análise da Sequência Didática, material utilizado pelo professor, durante as observações.

Por fim, o terceiro capítulo centra-se nas análises, por meio da triangulação dos dados, onde apresentamos os resultados referentes à prática pedagógica, aos gêneros orais formais públicos apresentados no livro didático e a interpretação do questionário respondido pela docente das aulas observadas.

Com isso, discorreremos sobre as considerações finais, certos de não termos encerrado a pesquisa nessa temática, mas uma etapa, cujos resultados esperamos alertar para práticas e propostas realizadas com a oralidade que possibilitem o conhecimento e o desenvolvimento discursivo do aluno.

CAPÍTULO I

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na sociedade do século XXI, possuir habilidades comunicativas parece ser a grande exigência atual, sobretudo as que se referem às atividades orais e escritas, apontadas hoje como requisitos para a inclusão social dos sujeitos. Ao pensarmos em habilidades interativas em quaisquer das atividades, imaginamos pessoas que sejam capazes de usar a língua de modo claro, coeso e coerente para as finalidades, nos diversos contextos situacionais.

É sob esse enfoque que deve estar estruturado o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, segundo a literatura da área. Uma prática educacional em que a língua seja posta em caráter de uso, em cunho reflexivo, possibilitando uma postura ativa do aluno para com os diversos recursos da linguagem. No entanto, historicamente, essa nem sempre foi a perspectiva adotada, uma vez que o ensino esteve centrado por muito tempo em teorias e métodos tradicionalistas, que não interligavam os conhecimentos apreendidos no ambiente escolar com as práticas sociais da sociedade.

Foi somente a partir da década de 80, com a introdução oficial dos estudos linguísticos e posteriormente a influência dos postulados bakhtinianos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, doravante PCN, na década de 90, que o ensino da língua materna sofre mudanças significativas ao propor um ensino ancorado numa concepção de língua interacionista e no uso dos diversos gêneros textuais orais e escritos como objeto de ensino e como instrumentos que materializam as práticas sociais. Assim,

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p.21).

É nesse contexto, que os PCNs, instituem a oralidade como eixo colaborador no desenvolvimento das habilidades discursivas para uma plena participação social, conforme declara:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p.19)

Sendo assim, o documento renova as propostas de ensino e propõe um processo de ensino-aprendizagem voltado para um amplo domínio das práticas sociais orais (oralidade) e escrita enquanto prática social de letramento, duas práticas discursivas da linguagem.

Por letramento, Marcuschi (2007) designa “as habilidades de ler e escrever adquirida em contextos formais de ensino” enquanto que a oralidade, para o mesmo autor é “uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2007, p.40), ou seja, uma prática social do nosso dia a dia, para os diversos contextos e para as diversas finalidades como informar, argumentar, interagir, opinar, reclamar, expressar sentimentos e transmitir conhecimentos entre sujeitos.

Para tanto, outra distinção aqui se faz necessária, a respeito do que seja a fala e a escrita. Ainda segundo Marcuschi (2007), fala e escrita fazem parte do mesmo sistema linguístico, o sistema da língua portuguesa. Esta se caracteriza por uma tecnologia de representação gráfica, estabelecida através de um sistema de notação, que é o alfabético e a aquele uma produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparelho fônico do próprio ser humano.

No entanto, embora pertencentes ao mesmo sistema linguístico do ponto de vista dos valores sociais, fala e escrita são consideradas distintas. Para muitos pesquisadores, como Mattoso Câmara (*apud* Fávero, Andrade e Aquino, 2000, p.10) “a escrita decorre da fala e é secundária em referência a esta”, ou seja, a fala é tida como primária e a escrita como derivada. Entretanto, Marcuschi e Dionisio (2007, p.21) esclarecem que:

A escrita é uma espécie de representação abstrata e não fonética nem fonêmica da fala, ela não consegue reproduzir uma série de propriedades da fala, tais como o sotaque, o tom de voz, a entoação, a velocidade, as pausas, etc. Isso é suprido, na escrita, por um sistema de pontuação convencionalizado para operar, representando, grosso modo, aquelas funções da fala.

Dessa forma, percebe-se que tanto a fala quanto a escrita dispõem de suas próprias características dentro do mesmo sistema linguístico, e considerá-las como primitiva ou derivada não as conceituam nos estudos da linguagem, tendo em vista os elementos próprios da fala que a escrita não consegue descrever, assim como recursos da escrita que a fala não pode representar.

No entanto, o que tem prevalecido são visões que as recolocam em dois polos dicotômicos, dentro do sistema linguístico. A fala tem sido desvalorizada e alvo de muitas caracterizações preconceituosas, tais como designá-la o lugar do “erro” ou do “caos”, nas

palavras de Fávero, Andrade e Aquino (2000), em contrapartida as considerações do “bem falar” e “do bem escrever”, atribuídas à escrita.

Assim, desde o surgimento da escrita, postulado pela “grande divisão”, até o final do século XX, a fala foi relegada ao segundo plano, por receber definições discriminatórias em relação à escrita, como nos mostram Marcuschi e Dionísio (2007), no quadro das dicotomias.

Quadro I - Dicotomias perigosas

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Concreta	Abstrata
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Fragmentária	Integrada

Fonte: Marcuschi e Dionísio (2007, p.28).

Para esses autores, diante de tais premissas, a escrita ganhou atribuições de caráter qualitativo, ocupando um lugar de notoriedade na sociedade e de relevância nos estudos linguísticos, dentre esses está o movimento estruturalista, que colocava oralidade e escrita de lados opostos, em razão da enorme variedade que a modalidade da fala concedia.

Ainda, em concordância com Marcuschi (2007), foi explicitamente nos EUA e na Inglaterra, na década de 80, que se manifestaram as primeiras ideias de que oralidade e escrita não se situam em pontos dicotômicos da língua, mas que “as relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais” (2007, p.17), ou seja, percebia-se que a fala e a escrita se envolvem em variações que ora aproximam-se mais da modalidade oral, ora da modalidade escrita, dos gêneros mais informais aos mais formais da língua.

Outros pesquisadores como, Fávero, Andrade e Aquino (2000) corroboram com a mesma perspectiva quando abordam que “tanto a fala como a escrita abarcam um contínuo que vai do nível mais informal ao mais formal, passando por graus intermediários” (2000, p.75).

A esse respeito, Marcuschi (2007) destaca: “esse contínuo é de tal ordem que, em certos casos, fica difícil distinguir se o discurso produzido deve ser considerado falado ou escrito” (2007, p.17). Partindo desse pressuposto, o autor nos esclarece que:

O caso da notícia de um telejornal que só aparece na forma falada, mas é a leitura de um texto escrito. Trata-se de uma oralização da escrita, e não de língua oral. Ou então a publicação de entrevistas em revistas e jornais que originalmente foram

produzidas na forma oral, mas só nos chegaram pela escrita. Trata-se de uma editoração da fala. (MARCUSCHI, 2007, p.17).

Diante disso, o autor declara ainda que:

Não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. (MARCUSCHI, 2007, p. 15).

Nesse contexto Marcuschi reconhece que entre essas modalidades há muitas semelhanças e algumas diferenças, perceptíveis no trabalho com os gêneros textuais no contexto de produção e não em parâmetros fixos, pois como modalidades da língua estas refletem o seu próprio dinamismo, suas estratégias específicas, organização, porque cada uma tem sua história e representação.

Assim, distinções como as que observamos no quadro das dicotomias perigosas apresentadas por Marcuschi e Dionísio (2007), já não mais se sustentam, uma vez que as novas abordagens linguísticas mostram que tais caracterizações podem ser coerentemente analisadas já que como modalidades da língua, estas são condicionadas pelo contexto social, cultural e histórico, assim como também os fenômenos apresentados podem ser muito relativos. Fato este que os autores acima exemplificam da seguinte maneira:

Por exemplo, não existe uma preposição, um pronome, um artigo, uma forma verbal, etc., que seja exclusiva da oralidade ou da escrita. Trata-se de um contínuo de diferenças e semelhanças entrelaçadas. Mas, como a fala tem suas estratégias preferenciais e a escrita também. (MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p.18)

Diante disso, características como formalidade e informalidade, planejamento e não planejamento, que eram aspectos comumente muito apregoados, são rediscutidos na atualidade. Abordagem como formal/informal advém do uso a partir das diversas situações sociais e não atrelados a modalidades específica da língua. Uma carta, um e-mail, uma conversa, eles podem transpassar do formal para o informal, posto que as mudanças da linguagem dependerão dos interlocutores e do seu contexto do uso.

Assim, é nessa perspectiva que se possibilita falar em variação, como uma característica linguística presente em todas as línguas e em ambas as modalidades. Segundo Marcuschi e Dionísio (2007, p.08), “Todas as línguas variam tanto na fala como na escrita, e não há língua uniforme ou imutável, daí ter-se que admitir regras variáveis em ambos os casos”.

Assim, postulações como conferir a informalidade à modalidade oral e formalidade à modalidade escrita em prática não pode ser confirmada, pois como bem apontam estes autores, basta observar alguns gêneros escritos como carta ou bilhete para perceber que a linguagem informal é utilizada.

Outro grande mal-entendido é a atribuição de não-planejada destinada a fala e de planejamento designada a escrita. Truncamentos, repetições, hesitações, ênfases, ocasionando a definição de não-planejada à modalidade da fala, hoje são estendidos como efeitos de sentido. Na verdade, tudo está relacionado ao contexto de produção e de recepção. Um interlocutor, ao proferir comunicação com um outro face a face, o seu discurso tende sofrer ajustes, ou seja, o seu planejamento, ao contrário da escrita que permite planejar com antecipação. Portanto, há planejamentos diferentes para ambas modalidades da língua.

A rigor, a diferença mais notável entre fala e escrita se dá pelo meio utilizado, a fala pelo som, e a escrita pelo gráfico, conforme aponta Marcuschi (2007):

Fala e escrita distinguem-se quanto ao meio utilizado. Em diferença mais notável a certo sentido, essa é a única distinção dicotômica entre a fala e a escrita e com repercussões significativas, na medida em que se funda na forma de representação. A escrita se manifesta como grafia com sinais sobre o papel, a pedra, a madeira, etc., e a fala como som (2007, p.21).

No entanto, a questão é que mesmo evidenciadas, fala e escrita são modalidades igualmente importantes, o ensino da língua materna pautado em uma base estruturalista, mantém o processo de ensino-aprendizagem centrado nas dicotomias e parece negligenciar o ensino da oralidade, supervalorizando a escrita.

Tudo isso é motivado pelas seguintes razões: primeiro por ser uma competência natural do ser humano, adquirido desde seu nascimento, salvo os casos de patologia, num contexto extraescolar das interações do dia a dia, a oralidade não é tida como um eixo que precisa ser aprendido a partir de práticas pedagógicas, uma vez que ao adentrar ao ambiente escolar a criança já possui essa competência desenvolvida.

A outra está ligada a fatores ideológico e de poder, e não linguístico, conforme declaram Marcuschi e Dionísio (2007, p.27): “Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos, e sim de postura ideológica”. Isto é, que a escrita esteve ligada a grupos de maior prestígio social, que implantaram e impuseram as normas para um modelo de língua que é seguido, valorizado e almejado pela tradição escolar.

A consequência disso, são alunos que percorrem toda a educação básica e não tem essa habilidade desenvolvida, continuam cidadãos inibidos, sem capacidade argumentativa e crítica nas inúmeras situações sociais do seu dia a dia, durante suas interações.

Em suma, o que percebemos é que mesmo estando nas recomendações dos principais documentos oficiais da educação como o Programa Nacional do Livro Didático, desde 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o trabalho com a oralidade em sala de aula ainda é um eixo pouco ou mesmo não vivenciado nas instituições de ensino. Os processos de ensino-aprendizagem ainda continuam focados na modalidade escrita, mesmo na sociedade atual, que exige o domínio de habilidades orais discursivas.

Diante desse contexto, percebemos o quão negligente e omissos tem sido o trabalho da escola com o desenvolvimento da oralidade, pois como afirmam os PCN- Língua Portuguesa (1998), cabe a ela tornar o aluno capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Neste sentido, uma prática pedagógica que atenda às diversas situações requer um trabalho continuado com os gêneros orais formais públicos, visto que eles no ambiente escolar, são os instrumentos capazes de aproximar o aluno com práticas discursivas existentes fora do contexto da sala de aula, nos quais exigirão uma maior formalidade e controle, de acordo com este documento.

Dessa forma, na prática pedagógica isso implica pensar no trabalho com a oralidade do mesmo modo que a escrita requer um planejamento, uma sistematização nas atividades de modo que torne uma ação reflexiva e significativa para o aluno, ou seja, são ações que o aluno no processo de ensino-aprendizagem possa refletir sobre o que é, qual a finalidade, como, com quem ele irá interagir.

Cabe ao professor de língua portuguesa tornar esse eixo objeto de ensino e perceber que ao escolher a oralidade como atividade didática, estará abordando também o trabalho com a leitura assim como a escrita, já que as práticas pedagógicas se correlacionam a modalidade da fala e da escrita, como bem pontuam Fávero, Andrade e Aquino (2000, p.13) ao declarar que: “o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis”.

No entanto, o que se tem constatado nas práticas pedagógicas são concepções errôneas e distorcidas, pois as especificidades da modalidade oral são discriminadas ou ausentes em relação as abordagens da escrita. Em suma, as atividades didáticas têm solidificado as dicotomias e quando propostas possuem uma abordagem simplista, como a interpretação oral

e a leitura em voz alta. Sobre esta concepção Marcuschi (2007) ao citar o linguista Gerd Antos (1982, p. 184) mostra que:

A língua falada não equivale à língua oralmente realizada. Isso é facilmente compreensível quando se observa a possibilidade de leituras em voz alta ou oralização da escrita, o que não torna aquele texto oralizado um texto falado. Não se pode confundir oralização com oralidade.

Sendo assim, torna-se necessário repensar os conteúdos e as práticas pedagógicas para que o aluno passe a ter o domínio discursivo, pois como afirmam os PCN - Língua Portuguesa (1998, p. 25), “os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral”.

No item a seguir, abordaremos as concepções de linguagem e suas implicações para esse processo.

1.1 As Concepções de Linguagem

Historicamente, as discussões envolvendo a linguagem não é algo novo. Desde a Grécia Antiga até os dias atuais muitos foram os estudos, os pesquisadores e as teorias que buscaram explicar a origem, os fenômenos e o seu funcionamento. E não se pode falar desta sem mencionar as diferentes concepções que influenciaram as práticas de ensino.

Situadas em três grandes grupos, tais como: “A língua como expressão do pensamento”, “língua com instrumento de comunicação” e “língua como interação”, elas carregam em seu bojo um conjunto de princípios que nortearam e norteiam o estudo da língua em perspectivas diferentes, influenciando o ensino tanto teórico como metodologicamente.

A primeira, Língua como expressão do pensamento, vigorou no ensino da língua materna por muito tempo, sendo instaurada deste o período jesuíta até a década de 60. De acordo com Cristina (2010) ao expor os postulados bakhtinianos (2002), explica que essa concepção pressupunha que a língua era exteriorizada com a ajuda de um código de signos, o qual refletia o que o indivíduo possuía internamente. Logo, escrever e se expressar “bem” era sinônimo de um pensar lógico e organizado, pois traduziam o que estava no interior da mente.

Pensando nessa concepção, nas práticas de ensino, Doretto e Beloti (2014) evidenciam que a língua é tida como um sistema fechado, imutável, pois o processo de ensino-aprendizagem ancorava-se no domínio das regras gramaticais, baseado nos clássicos

literários, ou seja, na aprendizagem da norma culta literária, como forma de desenvolver e aperfeiçoar uma linguagem padrão, assim não cabendo ou aceitando outro tipo de variação.

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem voltava-se unicamente para o estudo das normas gramaticais, num ensino prescritivo, numa abordagem descontextualizada, direcionada para aprendizagem dos aspectos gramaticais da língua, considerando uma única forma “correta” em busca de realizar um discurso ideal.

A segunda concepção, a língua como instrumento de comunicação, é instituída a partir dos anos 70, a partir de uma perspectiva embasada na teoria estruturalista do linguista Ferdinand de Saussure e na teoria funcionalista de Roman Jakobson. O que esse novo paradigma defendia era a impossibilidade de separar o sistema e o uso que os sujeitos fazem desse sistema, tal qual era sustentado pelo estruturalismo, conforme explica Cristina (2010). Segundo ela, a ideia que se admitia era a de que forma, era um recurso inseparável das funções da linguagem, as quais assumiam um papel predominantemente comunicativo.

Dessa forma, a língua ainda era mantida como um código, como estrutura, um conjunto de signos linguísticos organizados através de regras que deveriam ser dominadas pelo o emissor e receptor para que houvesse a comunicação. Neste sentido, as funções da linguagem caracterizavam-se em: referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética, as quais são evidenciadas a partir de seis elementos: emissor, receptor, mensagem, contexto, canal e código, recursos encarregados de transmitir mensagens do emissor para o receptor.

Para tanto, embora tratassem de outra forma de conceder a língua, as práticas pedagógicas vivenciadas nos espaços de sala de aula ainda concentravam-se em aspectos gramaticais, num ensino descritivo, enviesado para o conhecimento das regras que procuravam explicar as formas e funções do funcionamento da língua. Assim, os exercícios propostos eram de descrição sintática e morfológica, assim como codificação das funções das mensagens oferecidas, como explica Doretto e Beloti (2014).

Inserida a partir dos anos 80, a terceira concepção, a língua como forma de interação, dá-se com os avanços nos estudos linguísticos prevalecendo até os dias atuais. A língua nessa perspectiva assume um caráter dialógico e não monológico como as concepções anteriores, mas sim é uma construção social e coletiva apoiada em bases concretas, construindo os sentidos a partir do processo de interação, conforme explica Bakhtin (2002) ao ser citado por Cristina (2010, p.21) “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada

tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

Dessa maneira, para Bakhtin (2003[1979] p. 99), citado por Rodrigues e Rizzati (2011) “o uso da língua materializa-se na forma de enunciados”. Este configurando-se como formas orais e escritas, possuindo formas típicas, os chamados gêneros textuais, tipos relativamente estáveis, ligado as necessidades sociais e histórico das atividades humana. Assim, cada esfera social possui seus próprios gêneros textuais, distinguindo-se pelo seu conteúdo temático, estilo e composição. Para além dessa caracterização Bakhtin (2003[1979]) segundo as autoras acima, elabora uma divisão entre gêneros primários e secundários. Este correspondendo a uso em situações de maior complexidade como a entrevista, a notícia, o ofício e o romance e aqueles a “tipos” relativamente simples, vinculados ao uso no cotidiano, como uma conversação informal, um recado ou a escrita de um bilhete.

Dessa forma, são os postulados bakhtinianos que estruturam o sistema da educação brasileira, norteados pelos PCN - Língua Portuguesa. Os processos de ensino-aprendizagem ali previstos adotam o texto como objeto de ensino, cujos mecanismos possibilitaram um trabalho com os diversos tipos de linguagem.

Diante disso, as práticas pedagógicas centradas nesta perspectiva já não mais concebem o estudo da língua embasada em normas gramaticais descontextualizada, ou que remetem às concepções de “certo” ou “errado”, mas em práticas refletidas em que fiquem evidenciados suas finalidades, e seu interlocutor, nos seguintes aspectos: o que, para quem, para que, quando, como e onde.

1.2 A Oralidade nos PCN

Tomado como documento oficial da Educação brasileira no final dos anos 90, os PCN são os resultados de inúmeras discussões diante da insatisfação com o quadro educacional brasileiro, e no caso do ensino de língua materna, o anseio pela não manutenção de práticas teórico-metodológicas com bases tradicionalistas tendo em vista as novas abordagens linguísticas.

Dividido em dois grupos de orientações, voltados ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, os PCN têm como finalidade orientar os docentes, expondo os objetivos, conteúdos e sugestões para a aprendizagem e o desenvolvimento das competências linguística orais e escritas do aluno.

No que diz respeito especificamente ao desenvolvimento linguístico oral, foi a primeira vez que um documento oficial da educação brasileira reconhece a importância do desenvolvimento da oralidade, como condição necessária para uma participação social. No tocante à oralidade, discutiremos alguns pontos abordados dos PCN- Ensino Fundamental, como nosso objeto de estudo.

Inicialmente, este documento deixa evidente que o objetivo do ensino da língua materna deve ser o do domínio da linguagem e da Língua para uma formação cidadã. No que corresponde à oralidade, os PCN orientam que as práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa devem levar o aluno a “Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p.07).

E ainda acrescenta que:

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 de 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, p.67-68).

Diante disso, percebe-se nitidamente o direcionamento que deve ser dado às práticas pedagógicas, quando lançadas para o ensino da oralidade. O processo de ensino-aprendizagem deve fugir das práticas orais do cotidiano e voltar-se para o trabalho com linguagens que sejam necessárias e adequadas para certas situações formais, isto é, situações públicas que requeiram organização e planejamento no ato da fala. O próprio documento revela quais os gêneros textuais orais que permitirão o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessa linguagem, de modo que o aluno possa expressá-la com desenvoltura.

Além disso, os PCN lembram que o discente deve ser levado a refletir e conscientizar-se sobre seu próprio discurso, considerando as diversas situações sociais e os diferentes interlocutores, de maneira que torne coerente, organizado e significativo para o outro.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Para tanto, quando se pensa em desenvolvimento da oralidade na escola geralmente percorre o imaginário popular que essa é uma capacidade voltada apenas para o ato de expressar-se com clareza e coerência nas situações formais. No entanto, os PCN ampliam esse conceito ao expor que:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; (BRASIL, 1998, p. 32).

A partir disso, percebemos que o trabalho com a oralidade abarca duas atividades, a de escuta e de produção de textos orais, aliando-se assim as atividades escritas como requisitos de uma participação social. Para mais, ressalta também que o ensino da oralidade envolve práticas que estão além do conhecimento de recursos linguísticos. Elementos expressivos como os gestos, postura corporal, as diferentes entonações no momento da fala, bem como compreender a intencionalidade do interlocutor são também considerados importantes para que haja uma construção de sentido.

Nesse seguimento, STUBBS (1986 *apud* Marcuschi e Dionísio, 2007, p.33) parece concordar com tal assertiva:

O termo oralidade é usado para “referir habilidades na língua falada”. Compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida). Não se ensina a fala no mesmo sentido em que se ensina a escrita, pois a fala é adquirida espontaneamente no contexto familiar, e a escrita é geralmente apreendida em contexto formais de ensino. A escola pode ensinar certos usos da oralidade, como, por exemplo, a melhor maneira de se desempenhar em público, num microfone, numa conferência, etc.

Mediante o exposto, percebemos que os PCN mostram que o processo de ensino-aprendizagem não está voltado apenas para levar o aluno a produzir, expressar-se não é a única habilidade quando se refere ao desenvolvimento da oralidade. Levar o aluno a saber ouvir, compreender o que está sendo dito também é de suma importância, pois aprendera, selecionar, correlacionar bem com encadear de forma correta o que está sendo proferido. Como aborda Marcuschi (2007, p.15) “Tudo isso justifica que a escola se preocupe com a linguagem oral com maior seriedade, sistematicidade e cuidado” levando proposta reais de uso da linguagem.

Nesse sentido, a oralidade como qualquer outro eixo da língua portuguesa precisa ser planejada e sistematizada para que o haja o desenvolvimento linguístico oral no aluno.

1.3 Gêneros orais

Araújo (2013) afirma que “A escola é a instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita. Isso é fato. Mas se é seu papel ensinar sobre os usos da língua nas mais variadas situações, então também precisa se ocupar de sua modalidade oral” (PNAIC, 2013, p.13). Este seria o processo de ensino-aprendizagem adequado, a oralidade ocupando o mesmo espaço que os demais eixos de ensino. Mas como reflete Ferreira (2014, p.26) “a modalidade oral não tem ocupado um lugar considerável na escola”, e ainda aborda que “quando se trata do ensino dos gêneros orais formais existe uma lacuna, seja na prática dos professores seja nos manuais de ensino”.

Partindo dessas considerações é notório que nos processos de ensino-aprendizagem os que envolve os gêneros orais são os mais incompreendidos ou ausentes nas práticas de ensino. Em geral, acredita-se que não precisam ser ensinados e, quando tidos realizados sempre são os gêneros próximos ao cotidiano do aluno, como conversa, leitura em voz alta, exposição entre outros.

Para tanto, quando se fala em desenvolvimento discursivo dentro de um processo de ensino-aprendizagem, precisa-se de gêneros orais específicos, formais ou públicos, como: a entrevista, o debate, palestra, mesa-redonda entre outros, os quais são regidos por convenções pré-determinadas e que exigem um controle mais consciente do comportamento linguístico, pois como destaca Marcuschi (*apud* MACIEL e ABREU, 2014, p.235) “enfocar a linguagem oral no ensino de língua não significa ensinar a falar, pois o ensino da fala só será adequado em situações que não são frequentes na vida diária”.

Portanto, o ensino embasado nos gêneros orais formais permitirá o conhecimento mais diversificado do uso da linguagem que não do cotidiano do aluno, como afirmamos ao iniciar essa pesquisa.

1.4 Oralidade e Práticas Pedagógicas

A oralidade faz parte dos quatro eixos de ensino da língua portuguesa, junto com a leitura, análise linguística e produção, ela se constitui como um fator importante para um bom desempenho do indivíduo na sociedade. E a escola enquanto instituição formal de ensino tem

a função de desenvolvê-la de forma plena, proporcionando práticas pedagógicas significativas, de modo que venha a preparar o aluno os diferentes contextos situacionais formais, conforme mostram os PCN:

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 de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p.25):

Assim, a escola é a responsável pelo desenvolvimento da oralidade do indivíduo. No entanto, pesquisas apontam para uma lacuna, pois apesar dos avanços nos estudos e a recomendação dos PCN, no âmbito escolar é apenas a modalidade escrita como objeto de estudo, de acordo com as afirmações de Andrade (PNAIC, 2015 p.69) “a oralidade é, dentre os quatro eixos, aquele sobre o qual menos a escola se tem detido”.

Na perspectiva de pesquisadores como Marcuschi e Dionísio (2007), ainda permeia no espaço escolar a ideia difundida que o ensino da oralidade é algo que não precisa ser sistematizado, direcionado, em virtude da habilidade natural e espontânea do indivíduo de produzir a fala. Dessa forma, a única preocupação das práticas pedagógicas reside em torno da aprendizagem da leitura e da escrita.

Por outro lado, quando esta acontece, geralmente, assume um caráter espontâneo, como expressão oral, atividade de entendimento do assunto, debate em torno de um tema, exposição, oralização de textos escritos, ou seja, práticas distanciadas das recomendações dos documentos oficiais, como destacam Marcuschi e Dionísio (2007, p. 07): “A distinção entre fala e escrita vem sendo feita na maioria das vezes de maneira ingênua e uma contraposição simplista com a oralidade”.

Portanto, as pesquisas mostram que há uma omissão no estudo da oralidade em sala de aula, uma vez que não há um trabalho consistente como os gêneros textuais orais formais que leve o aluno a praticar uma linguagem que normalmente não lhe é usual, mas que terá contato em diversas situações, enquanto indivíduo que vive em sociedade. Assim, as atividades realizadas não instigam uma reflexão linguística específica ou comportamental voltadas para as exigências formais presentes em alguns contextos sociais. Nesse sentido, concordamos com Andrade (PNAIC, 2015, p.69) ao afirmar que “A escola tem sido um espaço de silêncio discente: o tema da oralidade dos alunos tem permanecido tácito e, quando abordado, focalizado em suas típicas formas de interação”.

1.5 A oralidade e o Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico¹ da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ministro Alcides Viera Carneiro (2018) está pautado nos princípios de cidadania e democracia, tendo como missão:

Atender cada aluno na sua individualidade, oportunizando bases para seu desenvolvimento cognitivo-afetivo-social; proporcionar uma educação reflexiva e significativa para formar cidadãos competentes para atuar em sociedade; agir com responsabilidade social e ambiental, gerando valores para nossos alunos, familiares e colaboradores. (PPP,2018, p. 09)

Nesse sentido, percebe-se um projeto ancorado na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 e nas Recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), que delegam sobre a importância bem como a responsabilidade da escola na formação do aluno.

No que se refere aos objetivos o Projeto Político Pedagógico (2018) dessa escola ainda evidencia que:

Promover avanços qualitativos do ensino e aprendizagem, refletindo na formação do cidadão e na consciência crítica dos educandos; Incentivar novas propostas de trabalho, voltadas para obtenção de melhores resultados do processo de ensino e aprendizagem. (PPP, 2018, p. 26)

Desta forma, podemos compreender que as práticas desenvolvidas estão fundamentadas na concepção interacionista da linguagem perpassando um trabalho com os gêneros textuais orais e como mecanismos que proporcionaram o domínio da linguagem oral e escrita, e assim promovendo a consciência crítica dos educandos.

No que corresponde ao trabalho com a oralidade entendemos que a escola, mediada pela prática pedagógica docente, deve primar pela realização de atividades que promova o desenvolvimento, uma vez que será por meio desses processos de ensino-aprendizagem que garantirá uma formação crítica, argumentativas e participativas do aluno. Portanto, é preciso um trabalho condizente com os postulados dos documentos oficiais da educação para sanar as exigências sociais.

¹ Projeto Político Pedagógico da Escola em que a prática pedagógica foi observada.

1.6 Oralidade e o Livro Didático

Instituído pelo Ministério da Educação, com as reformas educacionais brasileiras, o livro didático atualmente encontra-se consolidado nos espaços das salas de aula das escolas como um importante material de apoio no processo de ensino e aprendizagem, bem como um instrumento que carrega consigo um conjunto de princípios e concepções que devem nortear as práticas de ensino.

Nesse sentido, o livro didático de língua portuguesa deve propor um trabalho amplo com a linguagem e a língua em caráter de interação e funcionalidade, tendo como o objeto de estudo os gêneros textuais para as práticas de leitura, produção oral e escrita e análise linguística, tal como proposto pelos PCN (BRASIL, 1998).

Para tanto, essa nem sempre foi a perspectiva adotada, pois historicamente as características desse material didático tem acompanhado as mudanças sociais, políticas e econômicas, mudando assim as concepções, os métodos, objetivo em relação a aprendizagem da língua, refletindo desse modo as marcas das mudanças enfrentadas pelo ensino da educação brasileira.

Sendo assim, no decorrer da história do ensino, o livro didático refletiu as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas de cada período. Em decorrência disso, por décadas exprimiu seus métodos em bases estruturalistas, que tinha como único foco o uso da gramática prescritiva, ou seja, centrada na aprendizagem das normas gramaticais; posteriormente, na gramática descritiva, contendo uma abordagem que envolvia estruturas e as ditas funções da linguagem, e por último a abordagem que incluiu o trabalho a partir dos gêneros textuais orais e escritos, conforme apontam Beloti e Doretto (2014).

Diante disso, percebe-se que o tratamento com a oralidade no livro didático nem sempre se fez presente no ensino da língua materna, visto que por décadas as práticas voltavam-se para a aprendizagem de normas gramaticais, as quais serviam como subsídios para realização de leitura e escrita. Nesse ínterim, quando houveram as primeiras abordagens voltadas para a oralidade em sala de aula, estas se limitavam a oralização de texto escrito, exposição oral, comentários de tópico dado ou debate de conteúdo, cuja finalidade estava dissociada do desenvolvimento da oralidade, como nos esclarece Winch (2014).

Com os novos estudos linguísticos, mais especificamente nos anos 90, a partir dos postulados dos PCN é que a oralidade, no âmbito dos gêneros orais é inclusa nas propostas do

livro didático, passando a ser um dos critérios a evidenciar o fator de qualidade para o ensino da língua materna.

No entanto, estudos comprovam que inicialmente essa incorporação não foi inserida de forma satisfatória, pois não continham organização e sistematicidade ao tratar condizentemente os vários aspectos que abarcam a oralidade, como: práticas incluindo gêneros orais nas suas situações formais, atividade de escuta, relação entre fala e escrita, variações linguísticas em práticas reflexivas. O que se constava eram propostas de tendências preconceituosas e direcionadas a distinção e valorização da modalidade escrita.

Para tanto, através da inspeção do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, instituído pelo Ministério da Educação no ano de 1996, com objetivo de avaliar a qualidade do material didático, passou-se a constatar que a oralidade vem sendo gradativamente inserida como proposta nas coleções didáticas.

Como forma de certificar a hipótese apresentada, uma pesquisa realizada pelos autores Silva e Angelis (2002) com as coleções de 5° e 8° série do Ensino Fundamental recomendada pelo PNLD de 2002, em 05(cinco) coleções analisando a natureza do trabalho desenvolvido, com base nos seguintes critérios: produção e a compreensão de textos orais na interação em sala de aula, linguagem oral como objeto de ensino, diferenças e semelhanças entre o oral e o escrito, variação e heterogeneidade linguística, produção e compreensão de textos orais em situações formais ou públicas. O resultado mostrou que a maior parte destes preceitos não foram atendidas pelas coleções analisadas.

De todos os requisitos, a produção e a compreensão de textos orais na interação em sala de aula foi o único critério contemplado por todas as coleções. Nos demais apenas uma destas atendeu o exigido. Portanto, a maior parte das coleções daquele período ainda não estavam suprindo as expectativas de um trabalho reflexivo e significativo com a oralidade como objeto de ensino.

Já outra pesquisa realizada por Winch (2014) em sua tese “Oralidade e Livro Didático: Uma possível reconfiguração no Livro Didático de Língua Portuguesa”, se deteve compreender as questões abordadas com a oralidade em coleções aprovadas em diferentes edições, 1999, 2011 e 2014, com seis coleções destinadas aos quatro anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente a volume destinados ao 6° ano/ 5ª série e ao 9° ano/ 8ª série, nos quais foram averiguados os seguintes aspectos: a) Possíveis relações entre oralidade e escrita a serem estabelecidas no desenvolvimento das propostas; b) objetivo das propostas; c) orientações oferecidas ao professor.

Referente ao primeiro tópico, a pesquisadora adotou como pressupostos os estudos dos autores como Schneuwly (2004) e Dolz, Schneuwly e Haller (2004) que tratam a relação fala e escrita com base em três categorias, a saber: 1) Relação de dependência do oral com o escrito; 2) relação de aproximação entre oralidade e escrita; 3) relação de distância entre oralidade e escrita.

Para tanto, vale ressaltar que a pesquisa só refere-se a relação fala e escrita na qual explicita o seguinte ponto, que os aspectos orais “pode se aproximar da escrita e mesmo depender” como também “está mais distanciando” (SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004 *apud* WINCH, 2014, P.143).

Diante disso, analisando esses aspectos nas propostas oferecidas, as coleções analisadas foram constatadas que havia uma predominância da possibilidades referindo-se as abordagens na relação de aproximação entre as duas modalidades da língua, mesmo em se tratando de volumes publicados em décadas distintas, deixando claro pelos dados que houve o aumento gradativo de propostas entre os volumes da própria coleção e entre as coleções diferentes.

Mais explicitamente a pesquisa mostrou que quanto à relação de dependência, a quantidade de propostas diminuiu entre os volumes de uma coleção e outra consideravelmente. Essa diminuição ficou evidenciada na coleção referente a 1999, e mais explicitamente na edição de 2012, tal ponto que não foi encontrado nenhum traço nessa última publicação.

Já no que corresponde a relação de distanciamento a coleção de 1990 e 2012, presenciou um número reduzido de propostas, ao contrário do volume de 2009 que teve um aumento significativo.

Quanto aos demais tópicos devido ao número de propostas apresentadas e comentadas, no geral quinze sobre os objetivos das propostas e oito a respeito das orientações oferecidas ao professor, este trabalho como forma de exemplificar os resultados a que chegou a pesquisa estudada mostrará alguns dos resultados encontrados, escolhendo assim as propostas que se mostraram mais pertinente e relacionada com esse trabalho.

Assim, quanto ao tópico os objetivos das propostas foram escolhidos as seguintes questões: Desenvolvimento da capacidade argumentativa e da criticidade dos alunos, Ensinar o aluno a porta-se conforme a situação comunicativa em que está inserido e Ensino dos gêneros orais formais públicos.

O primeiro deles, Desenvolvimento da capacidade argumentativa e da criticidade dos alunos, constatou que as coleções mostraram-se preocupada no desenvolvimento dessas habilidades, principalmente ao que refere-se ao uso público. Porém, a pesquisa também destaca algumas ressalvas, como: a semelhança de algumas propostas associados a disciplina da Retórica bem como a orientação visando preparar o aluno para a produção escrita.

Nas propostas que tratam sobre ensinar o aluno a portar-se conforme a situação comunicativa em que está inserido, comprovou a presença apenas nas coleções mais recentes, sendo que a recomendação, ora encontrava-se apenas no manual do professor, ora tratando-a diretamente com o aluno. Já no caso das propostas do Ensino dos gêneros orais formais públicos, a coleção mais antiga foi constatada a presença destes gêneros, porém notou-se a existência de alguns problemas relacionado aos procedimentos, pois das duas coleções analisadas em apenas uma são explicadas as características e as especificidades do gênero. E, no que trata das coleções mais recentes, a pesquisa comprovou a presença, porém não de forma equilibrada, já que a coleção referente a edição de 2011, apresentou o número superior desses gêneros à edição da coleção de 2012.

Quanto ao terceiro tópico, as propostas apresentadas ao professor, as questões escolhidas foram: Instrução/sugestões para conduzir as propostas, Indicação de papel a ser desempenhado pelo professor e Explicação do conteúdo abordado na proposta.

Assim, no primeiro verificou-se uma abordagem em caráter procedimental sugerindo que o professor seguisse os mesmos passos, conforme o previsto pelo autor do livro didático. No que corresponde a segunda proposta, Indicação de papel a ser desempenhado pelo professor, apenas as coleções mais recentes explicitam esse fato. No entanto, em diferentes papéis, uma vez que uma apresenta a proposta de um professor orientador e a outra o professor enquanto mediador.

No que trata das propostas de Explicação do conteúdo, verificou que a edição da primeira e da última coleção analisada, os fragmentos expostos mostravam uma abordagem partindo de uma preconização de que o professor não tinha o domínio do conhecimento para o desenvolvimento da atividade. Ainda ficou evidenciado quanto à primeira coleção que a proposta mostrou alguns equívocos no que corresponde ao conhecimento da língua, uma vez que desconsiderou as condições do contexto. As propostas apresentavam-se bem pertinentes já que explicavam coerentemente os conteúdos abordados.

Assim, o conhecimento de tais resultados nos mostra que o eixo da oralidade desde a década de sua implementação pelo PNLD vem sendo inserida nas coleções do livro didático

como objeto de ensino, embora, em alguns aspectos ainda não tratam a oralidade coerentemente.

CAPITULO II

2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa surgiu da necessidade de averiguar como estão acontecendo as práticas pedagógicas com a oralidade no espaço de sala de aula, assim como analisá-las tendo o livro didático enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem no âmbito dos gêneros orais formais e de que forma eles vêm contribuindo para o desempenho discursivo do aluno. Agregado a isso, também compreender as concepções da docente acerca da oralidade, visto que sua atitude é fundamental no processo de desenvolvimento das habilidades necessárias ao aluno.

Diante disso, selecionamos a instituição “Escola Estadual de Ensino Fundamental Ministro Alcides Vieira Carneiro”, localizada na Praça Dr. José Nominando Diniz, centro de Princesa Isabel-PB, que atualmente atende ao Ensino Fundamental II e a modalidade da EJA, num total de mais de 300 alunos.

Assim, nossas observações foram realizadas no 9º ano “A”, turma composta por 23 alunos, no turno matutino entre os dias onze (11) a vinte (20) de junho de 2018, num total de dez (10) horas aula.

A pesquisa desenvolvida de base qualitativa, caracterizada como estudo de caso, buscou centrar-se nos dados coletados a partir da observação das aulas, o material didático e na concepção de linguagem da docente, por meio de entrevista. André (2013, p.97) define o Estudo de Caso como:

Instrumento valioso, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam.

Portanto, um tipo de pesquisa que permite explorar a situação possibilitando o entendimento do caso, uma vez que estivemos por um certo período junto ao docente e também por conhecermos o contexto onde se desenvolveriam as práticas. Sendo assim, para atender aos objetivos da pesquisa, iniciamos a coleta de dados.

A estratégia de análise adotada baseou-se na triangulação dos dados que, para Cohen & Laurence (*apud* COSTA, 2012, p.19) consiste na “obtenção de observação com múltiplas estratégias: observações no decorrer do período, soluções sociais, pessoais em várias formas de interação”. Ainda, nas palavras da autora a triangulação dos dados garante que a teoria está sendo testada de várias maneiras (COSTA, 2013).

Nesse caso, primeiramente partimos da observação da prática pedagógica, utilizando como instrumento o diário de Campo para registrar todos os acontecimentos, atividades, métodos e principalmente “falas” da docente que envolvesse o trabalho com a oralidade.

A segunda estratégia foi verificar e analisar os gêneros textuais orais formais abordados pelo Livro Didático utilizado pela turma observada, pertencente a coleção Português: Linguagens do 9º ano, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. E por último, as concepções da docente acerca da oralidade, bem como as atividades didáticas desenvolvidas com esse eixo. Para tanto, foi lançado o seguinte questionário:

Instrumento - Questionário

- ✓ Você concorda que estudo da linguagem e da língua é condição fundamental é condição de participação social do indivíduo?
- ✓ Quais são as atividades empreendidas durante o ano letivo para que se garanta finalidade?
- ✓ Na sua opinião, qual modalidade tem sido mais enfatizada? E por quê?
- ✓ Quais são as atividades realizadas na sua prática pedagógica visando o desenvolvimento dessa habilidade?
- ✓ Você as têm como práticas recorrentes na sua sala de aula?
- ✓ Como é a atuação dos alunos diante do ensino da oralidade? Eles têm consciência que a oralidade deve ser desenvolvida?
- ✓ Você as consideram importantes as atividades de escuta? E os recursos extralinguísticos são enfatizados?
- ✓ Você considera que sua prática pedagógica trabalha a relação fala e escrita?
- ✓ Você considera que existe alguma dificuldade no trabalho com o eixo da oralidade em realizá-las? Por que?
- ✓ Você acredita que a coleção utilizada contribui para reflexões sobre as características da fala e escrita assim como o desenvolvimento do oral formal e público?

Instrumento 1- Elaborado pela autora.

Com isso, buscamos constatar se a escola e docente estão integrados para o desenvolvimento de todas as competências necessárias ao aluno, conforme a observação das aulas, análise do material didático e as respostas as questões, pela triangulação dos dados.

2.1 Estado de Arte

Nas últimas décadas vem ocorrendo uma tentativa de reorganização do ensino da língua materna, no intuito de proporcionar uma formação mais sólida para todos os cidadãos.

Isso pressupõe que no espaço escolar possam ser desenvolvidas competências que preparem o aluno para atuar nos mais diversos ambientes sociais. Conseqüentemente, isso implica que as habilidades orais e escritas devem ser desenvolvidas plenamente, como condição indispensável para um sujeito em sua atuação social.

Em razão disso, os documentos oficiais direcionam os conteúdos bem como os objetivos que devem nortear o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, quando se trata do ensino da língua materna nas salas de aula das escolas brasileiras, percebemos que há uma certa limitação no trabalho com eixos do ensino, face ao direcionamento e a supervalorização de outros.

E nesse contexto que a oralidade há muito tempo vem sendo tratada, como afirmam Cavalcante e B. Marcuschi (2007, p.127): ao expor que: “Ainda hoje, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade, quando comparada à escrita”. Assim, a escola parece não reconhecer a importância do desenvolvimento linguístico oral do aluno e continua menosprezando o ensino da oralidade, mesmo estando nas recomendações dos documentos Curriculares.

Diante disso, para melhor compreendermos como vem sendo abordado o ensino da oralidade nas escolas brasileiras na atualidade, empenhamo-nos em constituir o estado de arte, ou estado de conhecimento, acerca da temática, por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Para isso, buscamos dentre outras possibilidades, um site voltado para publicações de conteúdos educacionais, o Google Acadêmico, extraindo seis artigos científicos que abordam a temática por nós estudada, publicados entre 2012 e 2017, a saber, o ensino da oralidade, compilados no Quadro Sinótico 1.

QUADRO SINÓTICO 1

Artigos científicos			
Revista	Ano	Autores	Artigos
IV Fórum Internacional de Pedagogia	2012	Maria Jackeline Rocha Bessa Maria Dayane de Oliveira Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra	Um Estudo sobre a influência da Oralidade na aquisição da Escrita de alunos do 6º ano.
CIFEFIL	2014	Dhienes Charla Ferreira Eliana Crispim França Luquetti	A Oralidade e a Escrita no Ensino de Língua Materna: uma reflexão.
Olhar de Professor	2014	Débora Amorim Gomes da Costa Maciel Fernanda Queiroz da Silva Abreu	Oralidade e Ensino: um saber em busca de afirmação no cotidiano educacional.
37ª Reunião Nacional da ANPEd	2015	Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel Fabrini Katrine da Silva Bilro	Afinal, a Oralidade pode ser ensinada? O que propõem os Livros Didáticos de Língua Portuguesa?

Revista Educação e Linguagens	2016	Laís Maria Álvares Rosal Boiler Lívia Suassuna	O Tratamento das Especificidades da Modalidade Oral Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.
IV Congresso Nacional de Educação	2016	Ana Cláudia de França Fabrini Katrine da Silva Bilro HailaIvanilda da Silva Débora Amorim G. C. Maciel	Oralidade e Ensino: Análise da diversidade de gêneros orais na coleção porta aberta.

Dados organizados pela autora.

A fim de destacar o teor da pesquisa, passaremos a discutir cada artigo em função de sua base teórico-metodológica e principais resultados que nortearam esses estudos, para diante do percurso de cada um deles, redimensiona-la, se necessário.

Para iniciar esse trajeto iniciamos pelo trabalho denominado “Um Estudo sobre a influência da Oralidade na aquisição da Escrita de alunos do 6º ano”, cuja finalidade foi investigar a influência da oralidade nos textos escritos desses alunos.

Para isso, o corpus da pesquisa constitui-se num total de 06 (seis) textos de alunos do 6º ano, de uma escola pública da cidade de Pau dos Ferros-RN. O resultado segundo os autores Bessa, Oliveira e Bezerra, (2012) foi a constatação que há a interferência da oralidade na escrita. Dos textos analisados notou-se que embora alguns dos alunos já apresentassem um certo domínio da escrita, as marcas da oralidade mesmo que de forma branda ainda se detectava, a exemplo das expressões típicas da fala que foram encontradas.

No segundo artigo analisado, “A Oralidade e a Escrita no Ensino de Língua Materna: Uma reflexão”, o objetivo era averiguar as marcas da oralidade nos textos escritos de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola pública do Rio de Janeiro.

Para apuração do corpus as autoras Ferreira e Luquetti (2014) contou com a participação de 10 alunos com idade entre 9 e 14 anos, para os quais foram sugeridos a realização de cinco tipos de produções discursivas orais e escritas, como: narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião, todas realizadas na modalidade oral e escrita da língua.

Para averiguação dos dados primeiramente foi realizado o levantamento das características através da análise de textos na fala espontânea e em seguida a produção escrita para a averiguação das marcas orais existentes nos textos. Como resultado as autoras citadas acima apontaram: a presença da variação oral da língua foi algo constatado em todos os textos escritos, com presença do marcador conversacional aí, queda do /r/ no final das formas verbais, troca da vogal e por vogal i, repetição de substantivo e principalmente uma recorrência do pronome pessoal do caso reto bem como a do conectivo “e”. Contudo, foi

constatado que as ocorrências dos marcadores orais não ocorreram igualmente em todas as produções, uma vez que houve uma predominância de alguns em certos tipos discursivos como também a ausência de alguns deles.

O terceiro trabalho analisado “Oralidade e Ensino: Um Saber em busca de afirmação no cotidiano educacional”, teve propósito analisar as propostas de produção de Texto oral formal público, em coleções destinadas aos anos iniciais de escolarização (1º ao 5º ano), designadas por C1 e C2 na realização da pesquisa.

De caráter qualitativo, a pesquisa é focada em dois pontos principais: O Ensino do Oral e o Ensino da Relação fala e escrita dos seguintes gêneros orais: propaganda, entrevista e exposição oral e situação de venda. Assim, com base nesses critérios a coleção C1 ao trata do ensino do oral através do gênero entrevista e exposição oral, conforme apontaram as autoras Maciel e Abreu (2014) mostrou-se preocupada em transmitir todos os conhecimentos necessários para que o aluno viesse a desempenhar uma atividade significativa e em ampla situação comunicativa. Quanto ao Ensino da relação fala e escrita, a coleção tratou este aspecto a partir dos gêneros textuais “carta” e “lenda”, com recomendações explícitas e reflexivas das diferenças entre fala e escrita, sem direcionar ao ponto de dicotomia.

Na coleção C2 tratando do Ensino do oral através dos gêneros propaganda e situação de venda, segundo as pesquisadoras Maciel e Abreu (2014) os procedimentos adotados direcionavam para um processo de ensino aprendizagem voltado para um contexto de letramento, com amplos aspectos para produção e principalmente na instigação de estratégias argumentativas. No entanto, no que se referiu ao Ensino relação fala e escrita, abordados com gêneros, entrevista e lenda, constatou-se que a coleção orientava para o tratamento da língua enquanto código, enfatizando a norma padrão e estabelecendo uma distinção das modalidades como sendo categorias opostas na língua.

O quarto trabalho, intitulado “Afim, A oralidade pode ser ensinada? O que propõem os Livros Didáticos de Língua Portuguesa?” Com o objetivo de responder a tais inquietações as autoras Maciel e Bilros (2015) passam a analisar as propostas didáticas para o ensino da oralidade em 05 (cinco) coleções de Língua Portuguesa de (4º e 5ºanos) do Ensino Fundamental, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2013 e utilizada em 17 municípios da Mata Norte Pernambucana.

O foco da pesquisa foi a identificação dos gêneros orais formais nas coleções e as estratégias de ensino utilizadas, observando se eram adequadas para um desenvolvimento de habilidades discursivas para situações formais pública. Para isso, os dados coletados foram

submetidos uma pesquisa qualitativa, ou seja, procedeu-se a uma análise criteriosa dos conteúdos encontrados como: entrevistas, jornais falados, notícias de rádio, debates, apresentações orais, seminários, exposições orais.

Assim, como forma de evidenciar que a oralidade é um eixo possível de ser ensinado em sala de aula, as autoras revelam os procedimentos que coleções adotaram no processo de ensino-aprendizagem para os dois gêneros levantados. O primeiro deles o seminário, extraído da coleção “Viraver-Língua Portuguesa” e o segundo o gênero entrevista, explorado na coleção “Porta aberta”. O resultado a evidenciado pelas autoras Maciel e Bilro (2015) foi que ambas as usaram a metodologia, apresentavam indicações para que se pensasse no público alvo, na coleta e na seleção das informações, nas posturas éticas, comportamentais e linguísticas que o aluno deveria assumir.

Dessa forma, ficou evidenciado que as coleções trouxeram propostas didáticas que fazem o aluno refletir sobre todas as etapas, instigando-o ao desenvolvendo da expressão oral, o uso de uma linguagem formal vivenciada em situações reais, contribuindo assim para o seu desempenho discursivo.

O quinto artigo, “O Tratamento das Especificidades da Modalidade Oral Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II”, as autoras analisam e discutem como duas professoras do Ensino Fundamental II abordam as especificidades da modalidade oral da língua em suas salas de aula.

Desenvolvendo uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, isto é, na observação dos fatos, as autoras Botler e Suassuna, (2016) descrevem os períodos de observações das aulas de língua portuguesa de duas professoras do Estado do Pernambucano, uma que lecionava na rede Estadual de Ensino do Estado e, a outra no Colégio Aplicação da UFPE.

A professora A e a professora B, conforme foram denominadas por Botler e Suassuna, (2016) lecionavam para turmas diferentes, mas suas práticas pedagógicas evidenciaram-se bem semelhantes, com aulas minimamente planejadas, contextualizadas, num processo interacionista, com abordagens reflexivas e explicativas sobre as especificidades da modalidade oral, a relação com diferentes aspectos de utilização, colaborando assim para que as particularidades da fala fosse entendidas como um aspecto significativo dentro da língua.

No último dos trabalhos analisados, “A oralidade e Ensino: Análise da Diversidade de gêneros orais na Coleção Porta-Aberta – Letramento e Alfabetização”, analisa os gêneros orais que vem compondo a coleção do 2º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender como esta vem sugerindo o ensino da oralidade na alfabetização.

A coleção em análise apresentou cinco gêneros textuais orais sendo eles informais e formal, a saber: exposição oral, Cantigas, Recital de poema, Entrevista e Reconto de história.

O resultado apontado pelos autores foi que a coleção oferece um trabalho sistemático, significativo, influenciando o aluno a assumir um papel de colaborador e ativo no processo de ensino-aprendizagem, pois oportuniza o processo da pesquisa, da leitura, escrita, ensaio e apresentação para um outro grupo. Tudo isso envolto de sinalizações paralinguísticas,² elocutivas³ e cinésicos⁴.

Em linha gerais, os artigos pesquisados revelam que nos últimos anos vem crescendo as abordagens teóricas a respeito da oralidade, mas principalmente o interesse em torná-la como objeto efetivo de ensino nos espaços das salas de aula. Porque mesmo introduzida nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a oralidade ainda é pouco ou mesmo inexistente nos processos de ensino-aprendizagem. E, de acordo com as abordagens, muitos são os aspectos que levam a esse quadro, como as práticas pedagógicas norteadas apenas para aquisição da escrita e das regras gramaticais; concepções errôneas acerca da aprendizagem da oralidade, dificuldade dos docentes assim como falta de clareza do aluno de que oral é um eixo do ensino que precisa ser ensinado.

Quanto aos estudiosos que embasaram o referencial teórico destas pesquisas encontramos nomes que se tornaram bastante recorrentes, tais como: Marcuschi (2001, 2005, 2007, 2010), Dionísio (2005), Schneuwly e Dolz (2004), Bakhtin (2011), Koch (2002), Fávero (2000), Fávero, Aquino e Andrade (2000), Luquetti (2012), Travaglia (2000) e, Cavalcante e Melo (2006), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e do Programa Nacional do Livro Didático. Todos apontando e elucidando a relevância do ensino da oralidade bem como desmitificando as perspectivas dicotômicas entre fala e escrita, como dois polos.

Em se tratando das bases teóricas e dos objetos de estudos dos artigos separadamente, procuro esboçá-los em suas aproximações e seus distanciamentos, para que assim ocorra um melhor entendimento dos princípios que nortearam as pesquisas.

Neste sentido, primeiramente referindo-se aos livros didáticos devido sua maior recorrência, as pesquisas evidenciaram que na atualidade eles são os principais instrumentos

² Cavalcante e Melo (2006) explicam que: Paralinguísticos são elementos que estão relacionados à qualidade da voz (aguda, rouca, grave, suave, surrada).

³ Elocução: (maneira de produzir fala lenta, atropelando as palavras, soletrando) e às pausas (risos/suspiros/choro/irritação).

⁴ Cinésicos estão conexos com as atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada etc.) e os gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados, como - acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom, etc.); trocas de olhares, mímicas faciais).

mediadores do processo de ensino-aprendizagem, e muitas vezes também o único material de conhecimentos de acesso de professores como também de os alunos. Em razão disso, precisam ser organizados, sistematizados, acolhendo a todas as propostas de ensino. No âmbito da oralidade, estes devem oferecer propostas que tratem a oralidade em suas múltiplas relações com a escrita e em um amplo trabalho com gêneros textuais orais informais e formais públicos.

E para esses pesquisadores é atribuição da escola, a responsabilidade pelo desenvolvimento das competências orais do aluno, especialmente quando tratam-se dos gêneros orais formais públicos, como apontam Schneuwly e Dolz *apud* Maciel e Bilros (2015, p. 02). “Os gêneros orais tradicionais da vida pública[...] devem ser priorizados no ambiente escolar [...], pois, em algum momento, na escola ou fora dela, os alunos poderão sentir necessidade de utilizá-los”. Para esses autores a fala do cotidiano não possibilita que o aluno reflita sobre as formas de linguagem que se deve empregar em certos contextos sociais, criando-se assim a necessidade de estudá-las e praticá-las através dos gêneros orais formais públicos, no ambiente escolar.

Ainda referente aos livros didáticos, outro aspecto é também compartilhado: o entendimento de que o ensino dos gêneros orais está além do desenvolvimento das competências discursivas do aluno, pois envolve também aprendizagem de posturas, tom voz, pausas, entre outros, como aponta Marcuschi (*apud* MACIEL; ABREU, 2014, p.06), “Ensinar a linguagem oral implica, também, ajudar o aluno a identificar o que se faz quando se fala, apontando aspectos prosódicos e uma série de recursos expressivos como a gestualidade, os movimentos corporais e as mímicas”.

Em decorrência disso, as três pesquisas mencionadas aproximam-se em muitos aspectos, especialmente no trato com os gêneros orais formais, quando os consideram como práticas indispensáveis para o desenvolvimento de competências discursivas do aluno. Quanto à relação fala e escrita, a pesquisa mostrou que apenas uma coleção explorou diretamente esse critério no livro didático, as outras embora existisse a relação fala e escrita nas propostas analisadas, as coleções não focaram as atividades nessa abordagem.

Outro ponto abordado recentemente nos estudos linguísticos e que tem ênfase pesquisas foram as marcas da oralidade na escrita. Entretanto, apesar da mesma temática, os trabalhos analisados mantiveram enfoques distintos: Um deles voltou-se unicamente para a influência da oralidade na aquisição da escrita e o outro para o levantamento das marcas da

oralidade na escrita, evidenciando que estas não sendo trabalhadas coerentemente nas aulas de língua portuguesa.

A primeira delas apoiada nos princípios que defendem há a influência da fala no processo da aquisição da escrita nos anos iniciais de escolarização, conforme revelam as pesquisadoras (BESSA, OLIVEIRA E BEZERRA, 2012) quando tomam os princípios Capistrano (2007, p 10) “o texto que a criança tem em mente no processo de aquisição da escrita é o texto oral, ou seja, falado”. Para esta estudiosa, dois aspectos mostram isso: As interferências, ou seja, as expressões de aspecto coloquial usadas na escrita e os erros ortográficos na fase inicial, porque segundo a autor “a criança não procura copiar, mas representar o que ela imagina que seja a escrita”.

Em relação a segunda pesquisa, a ênfase é dada ao processo educacional que ainda mantém práticas tradicionalistas, apesar das novas recomendações dos documentos oficiais para o ensino de língua. E sob esse contexto, as marcas da oralidade são consideradas como “erros”, como marcas que empobrecem a escrita. E portanto, quando abordada em sala de aula com esse viés ainda se ignoram as novas perspectivas defendidas em relação a fala e escrita, que prezam pela observação de suas relações nos aspectos de semelhanças e de diferenças, mas nunca assumindo polarizações.

Dessa forma, o que as pesquisas acima apontam é que apoiar-se na oralidade para o aprendizado da escrita é processo natural nos anos iniciais da alfabetização. Contudo, o que se espera do processo de ensino-aprendizagem adotado é que evidencie claramente os aspectos que são próprios da fala e da escrita, de modo que os alunos reflitam sobre os vários recursos da língua.

Com foco nas especificidades da oralidade a pesquisa analisada, “O tratamento das especificidades da Modalidades oral da língua Portuguesa no Ensino Fundamental II”, tem como base que a oralidade é uma prática social que só adquiriu um papel importante nos estudos linguísticos a partir dos anos 80, com uma visão de língua enquanto interação e fala e escrita numa relação de contínuo, concebidas em vários aspectos similares e de diferenças, mas estas só se dão apenas em função do seu uso.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2011, *apud* BOTLER; SUASSUNA, 2016), ambas apresentam as características de “dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade” (2011, p.13) Portanto, oralidade e escrita possuem suas características particulares, que só são melhor compreendidas nas práticas com os objetivos específicos.

Neste sentido, recursos típicos da fala que antes eram desprezados como: a prosódia, a entonação da voz, marcas de turnos da fala, formas de expressão e de emoções, são tidos hoje como fatores que contribuem para a formação do sentido na língua. Assim, elucidar essas questões nas salas de língua portuguesa na atualidade contribui para o entendimento do funcionamento da língua.

Diante de toda essa pesquisa percebemos que teorias e propostas metodológicas estão surgindo para explicar todas as particularidades envolvendo a oralidade, de tal modo que já não permita uma concepção que a distinga ou a trate como uma modalidade sem prestígio, mas sim, mostrando que esse eixo precisa ser desenvolvido para que haja a formação integral do sujeito.

Os prenúncios dessa mudança já podemos perceber através de pesquisas como a Maciel e Bilros (2015), que mostram que os livros didáticos, deste a fase da alfabetização, já abordam o ensino da oralidade. Podemos dizer com base nos trabalhos pesquisados, que neste âmbito as lacunas antes existentes hoje estão quase sendo sanadas. Entretanto, é notório que essa nova perspectiva que reconhece a importância da oralidade parece não ter chegado nos espaços de sala de aula, pois as práticas ainda evidenciadas continuam voltadas para a aquisição da escrita e para aprendizagem de normas gramaticais.

Por meio do estado de arte procurávamos descobrir o que as pesquisas indicavam como propostas para o ensino da oralidade, como também esclarecer os possíveis motivos que a leva a ser negligenciada, mesmo diante do contexto social atual que deixa claro que o indivíduo com habilidades discursivas tem melhores chances nas relações pessoais, profissionais e de uma ascensão social.

Assim, instigados pelo tema, essa pesquisa reflete acerca das questões que apontam para a conscientização da importância da oralidade para a inclusão do cidadão e para a compreensão do porquê um eixo tão importante é, ao mesmo tempo, tão negligenciado nos espaços de salas de aula: qual a razão que levou a esse quadro? Será o desinteresse dos docentes? Quais as dificuldades encontradas para essa prática? Qual a percepção do professor acerca da oralidade? Durante o ano letivo há práticas voltadas para o ensino da oralidade?

Diante das minhas inquietações e o trabalho realizado encontrei semelhanças quanto as propostas do livro didático, visto que percebi que já existe uma preocupação em desenvolver essa habilidade. Assim, referente às práticas de sala de aula, que não foram suficientemente elucidadas, embora ainda tenha encontrado abordagem sobre o processo de ensino-aprendizagem neste espaço, ainda considero raras, pois são poucos os docentes que

procuram esclarecer ou refletir acerca das particularidades da modalidade oral e da escrita sem direcioná-las a um quadro de dicotomias.

2.2 Relatório de Observação

Nesta seção, apresentamos a descrição pesquisa na Escola de campo em uma turma de 9º ano, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ministro Alcides Vieira Carneiro, na cidade de Princesa Isabel-PB, tendo como objetivo averiguar como estão ocorrendo as práticas de oralidade no espaço de sala de aula nos dias atuais, uma vez que esse eixo já sofreu uma desmerecida desatenção nas práticas educacionais, mas que hoje é tida como necessária para que se proporcione uma formação cidadã, conforme apontam os PCN (1998):

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações, comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação; social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.32).

Assim, as observações foram realizadas na turma 9º ano, turma com 23 alunos num período de 10 (dez) horas aulas com duração de 50 minutos cada, durante os dias 11 (onze) a 20 (vinte) de junho de 2018, no período matutino.

O *locus* da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ministro Alcides Vieira Carneiro que está localizada na Praça Dr. José Nominando Diniz, centro de Princesa Isabel-PB. O Alcides, como é comumente chamado, foi inaugurada em 1974 em homenagem ao escritor e político princesense Alcides Vieira Carneiro.

No transcorrer dos anos, essa Instituição através do Conselho Estadual de Educação efetivou várias resoluções de atendimento ao público, de modo que funcionou nas modalidades de 1º e 2º grau. Atualmente atende ao Ensino Fundamental II e a modalidade do EJA nos turnos: matutino e vespertino, num total de mais de 300 alunos.

O espaço físico, é extremamente amplo, e possui: 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) sala de docentes, (01) uma secretaria, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) Laboratório de Informática, 08 (oito) salas de aulas, 01 (um) depósito de merenda escolar, 01 (um) depósito para expediente e limpeza, 05 (cinco) banheiros, 01 (uma) quadra poliesportiva, 01(um) almoxarifado, 01 (um) refeitório e 01 (uma) cozinha.

No que se refere as salas de aula, elas são favoráveis a uma prática pedagógica, por serem amplas, arejadas e com boa iluminação. Para o auxílio pedagógico, o estabelecimento

escolar possui os seguintes recursos didáticos: TV's, computadores, impressoras, lousa digital, Datashow, projetor multimídia, DVDs e vídeos.

No que corresponde ao Projeto Político Pedagógico (2018), essa instituição tem como objetivo “Promover uma educação voltada para o desenvolvimento da cidadania e da democracia com a garantia da qualidade do ensino aprendizagem, permeando uma concepção pedagógica voltada para a formação de cidadãos críticos, participativos”.

Quanto a professora da turma observada, a docente é formada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada-FAFOPST, possui pós-graduação e encontra-se na docência há mais de 20 (vinte) anos.

Foi nesse contexto que inicie as observações, direcionando o olhar para a prática pedagógica com foco na oralidade, no contexto da sala de aula. Para tanto, antes de iniciar o relato, vale mencionar que as atividades realizadas durante esse período, segundo a professora, foram direcionadas pela Secretaria da 11ª Região de Ensino do Estado Paraíba, como forma de levantamento das dificuldades bem como a preparação para a avaliação do IDEPB, que será realizada nos próximos meses, pelo governo do estado nas instituições estaduais de ensino.

Assim, para efeito de melhor esclarecimento da prática pedagógica e o trabalho referente a oralidade a seguir serão descritas as aulas vivenciadas.

Relato A

Relatos da aula 1- Segunda-feira, 11/06/2018.

Neste primeiro dia, como é de praxis, fui devidamente apresentada à turma pela professora regente, que explicou o motivo da minha presença naquela e nas aulas posteriores. Logo após, começaram as atividades, uma sequência didática.

No primeiro momento, mesmo antes dos alunos terem em mãos as atividades do dia, vale esclarecer que estas eram entregues e recolhidas a cada final de aula, a professora fez uma recapitulação da aula anterior, indagando a respeito do texto estudado, levantando as seguintes indagações: qual o assunto abordado, o lugar em que ocorreu o fato, por que virou notícia, entre outras questões. Em seguida, a professora ainda interrogou e explanou sobre outro assunto, o gênero textual crônica. Acerca destas abordagens a respeito do gênero, os elementos, a estrutura composicional, o lugar vinculado e os assuntos dos quais o texto podia ser tratado.

Após esse momento começaram as atividades referentes a este dia, as quais vieram a ocorrer na seguinte sequência: (1) Crônica, intitulada “”; (2); Charges –“Pernilongos na moda”; (3) pontuação.

Assim, foi solicitado a realização da leitura silenciosa, seguida da leitura coletiva e, posteriormente, a interpretação oral da crônica. No ato da leitura percebemos que todos participaram, ao contrário da atividade de interpretação oral, que mesmo acompanhado pela professora, quesito por quesito, lendo, relendo, instigando, debatendo e direcionando as questões de modo que todos participassem, não presenciamos uma motivação, uma disposição por todos em responder as questões trabalhadas.

Quanto às questões levantadas no texto, que traziam interrogações acerca de identificação dos elementos composicionais da narrativa, localização de informações explícitas e implícitas, seguiu-se as questões interpretativas e gramaticais. Em todas elas, a professora questionava, ouvia como também realizava o esclarecimento do assunto abordado.

Acerca do trabalhado com as Charges, este aconteceu através de leitura coletiva e interpretação, seguida da explicação da pontuação nela utilizada, que também serviram de retomada ao texto anterior para a exposição sobre pontuação. Para esse estudo, a professora direcionou a alunos específicos à exposição da função que alguns pontos exerciam, e logo em seguida esclarecia corretamente, quando necessário, aos demais alunos.

No que corresponde a sua prática percebemos que estava direcionada ao entendimento geral do texto, a exposição de conteúdos gramaticais, mas que o aluno era constantemente convidado a participar.

Relato da aula 2 - Quarta-feira, 13/06/2018.

No segundo dia de observação, as atividades transcorreram a partir dos seguintes conteúdos: (01) Reportagem –“ O começo e o fim da picada”; (02) Linguagem formal e Informal; (3) Produção de crônica.

Nesse trajeto, a primeira solicitação foi a realização da leitura do gênero reportagem, inicialmente de forma silenciosa e depois compartilhada, em seguida a interpretação oral. Esta ocorrendo como o método anterior, partia das indagações da professora sobre o assunto do texto, as informações contidas nele, a sua natureza e o local que estava vinculado, bem como a exposição da organização e coerência de todo o texto. Posteriormente, a professora conduziu os alunos a observarem a linguagem utilizada, e compará-la com a linguagem empregada na produção das charges.

Feito isso, a professora faz a exposição diferenciando o que seja uma linguagem formal e informal, o que em resumo, trago em suas palavras “linguagem informal, é aquela que usamos como os amigos, em casa, na rua, enquanto a formal é mais da escrita, ou quando usamos para falar com autoridades, isto é, com situações de maior seriedade” (P1, 2018). Depois desta exposição, a professora mais uma vez destaca os elementos necessários na construção de uma narrativa, propõe a análise da crônica anteriormente estudada para, em seguida, pôr em prática o planejamento da produção que iria realizar.

Quanto a participação, em muitos momentos alguns discentes atrapalharam o desenvolvimento das atividades, outras vezes estavam desatentos ao requisitado, sendo necessário a intervenção constante da professora para que ocorresse o desenvolvimento normal da aula.

Relato da aula 3ª - Quinta-feira, 14/06/18.

Nesse dia, o transcorrer da aula deu-se em função da continuidade das produções da aula anterior. Assim, durante esse processo de planejamento e escrita o que observamos foi o constante monitoramento da professora, averiguando o tipo de linguagem que estava sendo utilizado, as vezes indicando ou fazendo o aluno refletir sobre o uso de certas palavras, que para ela estavam inadequadas, uma vez que o solicitado foi o emprego da linguagem formal. Também observamos a ênfase dada para o emprego de todos os elementos necessário na construção da narrativa, na forma de organização do texto, a coerência no desenvolvimento do assunto, o emprego dos tempos verbais e no uso correto da pontuação. E depois dessas explanações, com o término da atividade, foi solicitado a leitura das produções. Contudo, a socialização não saiu conforme o esperado, visto que poucos se dispuseram a apresentar sua atividade.

Assim, percebemos que, como a aula anterior, o foco estava na produção textual escrita, embora no final seja requerida a socialização, esta não tinha a finalidade de trabalhar o oral.

Relato da aula 4ª - Segunda-feira, 18/06/2018.

No quarto dia de observação, o primeiro momento teve como conteúdo a leitura de textos do gênero notícia, inicialmente de forma silenciosa, depois de forma coletiva e, posteriormente, a compreensão dos textos. Mais uma vez os textos foram estudados com o acompanhamento da professora, sempre instigando, relendo os tópicos quando necessário, assim como efetuando a leitura para explicar como se dava a continuidade temática. Depois,

como forma de exemplificar, passou a leitura coletiva de uma crônica, seguida da análise do texto, a qual serviu como modelo para o planejamento da crônica que iriam realizar.

Dessa forma, o desenvolvimento dessa aula, assim como as demais, ocorreu em continuação da sequência didática, tendo como foco a produção de crônica narrativa e emprego da linguagem formal.

Relato da aula 5ª - Quarta-feira, 20/06/2018.

No último dia de observação, a atividade realizada deu-se em função da continuação da produção do gênero textual crônica. Assim, como a aula antes descrita, observamos o mesmo procedimento, as mesmas orientações para o ato da produção. A professora percorria toda a sala averiguando quem de fato estava realizando, chamando atenção, indicando mudanças dentre as quais percebemos que uma delas era relacionada a presença de gírias ou expressões dentro do texto. Contudo, sobre esse fato, apenas havia o esclarecimento de que na escrita não se empregaria essa linguagem, pois não era considerado correto e, assim orientando a fazer a mudança da palavra. No final, a turma foi convidada a fazer a socialização das produções, que também não teve a participação de todos.

As devidas produções não ficavam a cargo da correção da professora e sim da coordenação, como uma forma de avaliação, tanto do aluno como também do desempenho do professor, em sua prática pedagógica. Apresentamos o quadro resumo das Aulas.

QUADRO SINÓTICO - AULAS

Aula	Conteúdo	Metodologia
1	Crônica –“Identidade” Charges –“ Pernilongo na moda” Pontuação	Leitura silenciosa, Leitura coletiva, Interpretação oral Leitura coletiva, comentários Exposição oral Atividade oral, (destaque, função da pontuação) exposição oral.
2	Reportagem – “O começo e o fim da picada” Linguagem formal e informal	Produção Crônica; Leitura compartilhada, interpretação oral, (comparação como as charges) Exposição oral, Atividade (Identificar elementos).
3	Produção gênero textual Crônica	Atividade de Produção, Leitura (socialização).
4	Notícias - Foto de macaco com celular concorre a prêmio internacional de fotografia. “Planeta dos Macacos”: Ilha habitada apenas por Chimpanzés usados em experiência científicas. Crônica-Luz, Câmera, Decepção!	Leitura silenciosa, Leitura coletiva, Interpretação oral, atividades (leitura crônica). Leitura compartilhada, Interpretação oral. Leitura pela professora. Exposição oral. Leitura coletiva, Atividade.
5	Produção crônica	Produção Escrita.

Fonte: A autora (ANTAS, 2018).

Vale ressaltar que os conteúdos trabalhados nas aulas estão correlacionados e em obediência a um Projeto governamental, não tendo assim qualquer adaptação pela docente. Assim, com essas observações, percebemos que o objetivo estava voltado para a produção do gênero textual Crônica, o qual foi avaliado nos seguintes aspectos: o foco no atendimento da modalidade de texto e do tema proposto, a manutenção da coerência em relação à atribuição do título, à continuidade temática e o sentido geral do texto.

Como inicialmente foi mencionado, o objetivo da observação foi analisar como o professor da língua materna está desenvolvendo a oralidade no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Assim, diante do que foi exposto percebemos que esse eixo não foi algo enfatizado na prática vivenciada, pois o que se verificou foi um processo de ensino-aprendizagem voltado explicitamente para a prática de leitura, análise linguística, compreensão e produção textual. Portanto, nos relatos referente a esse eixo não há menção, nem registro explicitado em virtude de não se presenciar tal abordagem. Passaremos a verificar então, as práticas propostas pelo livro didático.

2.3 Descrição e Caracterização do Livro Didático

No tocante ao Livro Didático “Português: Linguagens”, do 9º ano dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, distribuído pela Editora Saraiva, adotado pela escola e utilizado pela turma observada, passaremos a descrição da obra. A coleção está estruturada em quatro (04) unidades, as quais possuem três (03) capítulos apresentados em temáticas e com sessões fundamentais, como: Estudo do texto, Produção do texto, A língua em foco, De olho na escrita. E no final, a obra ainda apresenta a proposta de um projeto trazendo sugestões de atividades para que o aluno aprofunde os conhecimentos acerca do tema de forma lúdica e criativa.

Inicialmente, foi possível perceber que o livro didático em uso traz uma proposta interacionista, apoiado no ensino dos gêneros textuais, abarcando uma diversidade de textos deste o campo literário e não literário, os quais podemos relacionar: anedotas, contos, tirinhas, reportagens, anúncios, poemas, Editorial, bilhete, Cartuns, artigos de opinião, artigos informativos e argumentativos. Em suma, o livro traz uma diversidade de texto que abrangem todos os tipos de linguagens, tanto verbal como não verbal.

No que se refere aos gêneros textuais orais, o livro didático propõe o trabalho com gênero debate. Para tanto, a obra engloba este gênero em dois capítulos: o primeiro trata do debate regrado público e, o outro capítulo, faz menção ao debate público: o papel do

moderador, bem como as demais atividades propostas, conforme podemos observar nas imagens a seguir.

Produção de texto	130
O debate regrado público	130
Para escrever com expressividade	137
O verso e seus recursos musicais	137
Verso e estrofe	138
Métrica	138
Rima	139
Ritmo	140
A língua em foco	142
Estrutura e formação de palavras	142
Estrutura das palavras	143
Formação das palavras	145
Estrutura e formação de palavras na construção do texto	149
Semântica e discurso	150
Divirta-se	152
CAPÍTULO 2 — Ser sempre jovem	
Tenacidade, Li Zi Jian	153
The swimming hole, Norman Rockwell	153
Produção de texto	154
O debate regrado público: o papel do moderador	154
A língua em foco	159
Concordância — A concordância nominal	159
Concordância nominal	161
A concordância na construção do texto	164
Semântica e discurso	165
De olho na escrita: c, ç ou ss?	166
Divirta-se	169
CAPÍTULO 3 — A permanente descoberta	
Ser jovem, Artur da Távola	170
Estudo do texto	171
Compreensão e interpretação	171
A linguagem do texto	172
Leitura expressiva do texto	173
Cruzando linguagens	173
Trocando ideias	174
Ler é emoção	174
Produção de texto	174
O texto dissertativo-argumentativo	174

Figura 01 - Português e Linguagens, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9º ano, p. 07

Na primeira parte do capítulo sobre o gênero debate, o processo de ensino-aprendizagem inicia com uma conceituação, uma explicação a respeito de sua finalidade, vindo em seguida a oferecer um texto, com o tema “**A violência na sociedade hoje e as causas da violência**” para leitura e, posteriormente, através da atividade ser debatido para que se identifique todas as características do gênero, como podemos observar na figura 01.

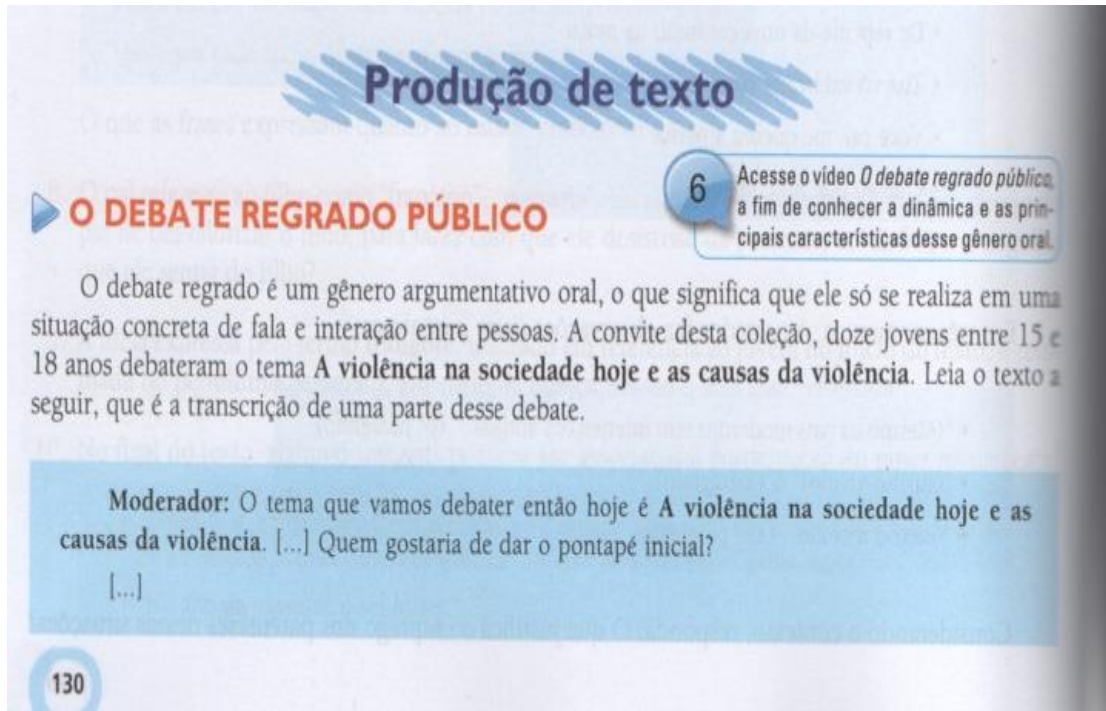


Figura 02 - Português e Linguagens, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9º ano, p.130.

Com a atividade, como demonstra a figura 03, a coleção oferece a possibilidade da participação do aluno, instigando-o a perceber as características do texto lido, por meio das questões que fazem refletir sobre o lugar social em que este pode ocorrer, o perfil dos interlocutores, as diferentes opiniões que podem surgir, a existência de regras, a linguagem e marcas de oralidade dentro do texto, como podemos averiguar na figura 04.

Ainda oferece orientações para o debate, mecanismos empregados na linguagem e os diferentes papéis dos participantes.

Em seguida, a coleção apresenta a seção **Agora é a sua vez**, que disponibiliza textos para leitura com a temática: **Televisão: deformadora de costumes ou espelho da sociedade doente?** Dando a partir deste, a base para o que aluno amplie e reflita sobre a temática do debate que irá realizar.

Roberson: Eu discordo [...] do que você falou, Sofia. Não, não é porque a pessoa é pobre, meu, que ela vai sair roubando por aí. São pobres e pobres, são ricos e ricos, entendeu? Não é porque a pessoa é pobre que ela vai ficar pedindo no farol, se fazer de coitado. Não. Ela vai procurar emprego, tipo, você tá falando de 100 pessoas, você tá falando tipo 5 pessoas. Dessas 100 pessoas, 5 pessoas devem fazer isso da classe mais baixa. Enquanto da classe rica, tudo bem, pode ter o maior dinheiro, mas elas não vão querer gastar o próprio dinheiro delas. Elas vão querer, elas vão querer roubar de uma outra pessoa, entendeu? Elas vão querer roubar da própria casa, dos próprios pais pra ir buscar isso.

Moderador: Você quer o direito de réplica?

Sofia: Não, acho que eu passo.

1. O debate regrado é um gênero argumentativo oral, que ocorre quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico.
 - a) Em que situações e em que esferas sociais você acha que o debate regrado é praticado?
 - b) Em que suportes ele pode ser veiculado?
2. No debate em estudo:
 - a) O tema debatido é polêmico, isto é, permite diferentes opiniões?
 - b) No trecho transcrito, todos participaram?
 - c) Das pessoas que falaram, alguma absteve-se do direito de contra-argumentar?
3. Como o nome sugere, o debate regrado supõe a existência de regras. Como você acha que deve ser organizado um debate a fim de que o direito de falar seja garantido a todos?
4. Num debate, quando expomos nossas opiniões, precisamos fundamentá-las com argumentos. Isto é, com motivos ou razões. No debate em estudo, Rafael diz que a principal causa da violência é a diferença social.
 - a) Com que argumentos ele fundamenta sua opinião?
 - b) Sofia concorda com os argumentos de Rafael? Justifique sua resposta.
5. Roberson discorda de Rafael e de Sofia. Com que argumentos ele defende sua opinião?
6. Ao argumentar, os debatedores expõem seu ponto de vista a respeito do tema. Por isso, é natural que sejam empregadas expressões como **eu acho que, na minha opinião, a meu ver**, etc. Identifique no texto expressões desse tipo.

Debate é briga?

Debater é ter o direito de expor livremente nossas ideias e o dever de ouvir e respeitar as ideias alheias, mesmo que diferentes das nossas.

Quando debatemos, desejamos convencer nosso interlocutor de que temos razão. Por esse motivo, devemos nos esforçar para escolher argumentos persuasivos, isto é, capazes de modificar o ponto de vista de nosso interlocutor. Mas o contrário também pode ocorrer: sermos convencidos pelos argumentos do interlocutor ao vermos outros ângulos da questão. Independentemente do resultado do debate, porém, a troca de argumentos é uma experiência enriquecedora tanto para quem dele participa diretamente quanto para quem o presencia.

Debater é modificar o outro e modificar a nós mesmos. É crescer com o outro e ajudá-lo a também crescer a partir de nossa experiência e de nossa visão de mundo. O debate é um exercício de cidadania.

Figura 03 - Português: Linguagens, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9º (p.132).

7. Como o debate regrado público é um texto falado, a linguagem geralmente apresenta marcas de oralidade, como **né, compreendeu, tá, então**, etc. Além disso, ela pode revelar maior ou menor grau de formalismo, dependendo da situação em que se dá o debate: onde ele está sendo realizado, quem está participando dele, a faixa etária e o nível cultural dos participantes, o tipo de relacionamento existente entre eles, etc.
- a) No debate em estudo, os participantes são jovens e fazem uso de linguagem informal e gírias. Identifique no trecho transcrito alguns exemplos de linguagem informal e gírias.
- b) O que a linguagem utilizada pelos participantes revela quanto ao modo como eles se sentiam na situação do debate?
8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, respondam: Quais são as principais características do debate regrado? Respondam, levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, veículo, tema, estrutura, linguagem.

Agora é a sua vez

Com a orientação do professor, participe com os colegas de um debate regrado sobre o tema: **Televisão: deformadora de costumes ou espelho de uma sociedade doente?**
Para ampliar as informações que você tem sobre o assunto, leia o painel de textos a seguir.

Figura 04 - Português: Linguagens, William Roberto Magalhães e Cereja e Thereza Cochar, 9º ano (p.133).

Prosseguindo as atividades, a coleção disponibiliza num bloco, os princípios e procedimentos essenciais para que o aluno possa desenvolver a atividade de forma democrática.

Essas orientações são de grande importância pois enfatizam os turnos de fala, os encaminhamentos necessários para que o debate ocorra, dentro dos padrões e ensina os diferentes papéis, do moderador e dos participantes de forma harmônica e didática. Para finalizar a proposta empreendida, a coleção propõe que a atividade possa ser avaliada, como podemos averiguar na figura 05.

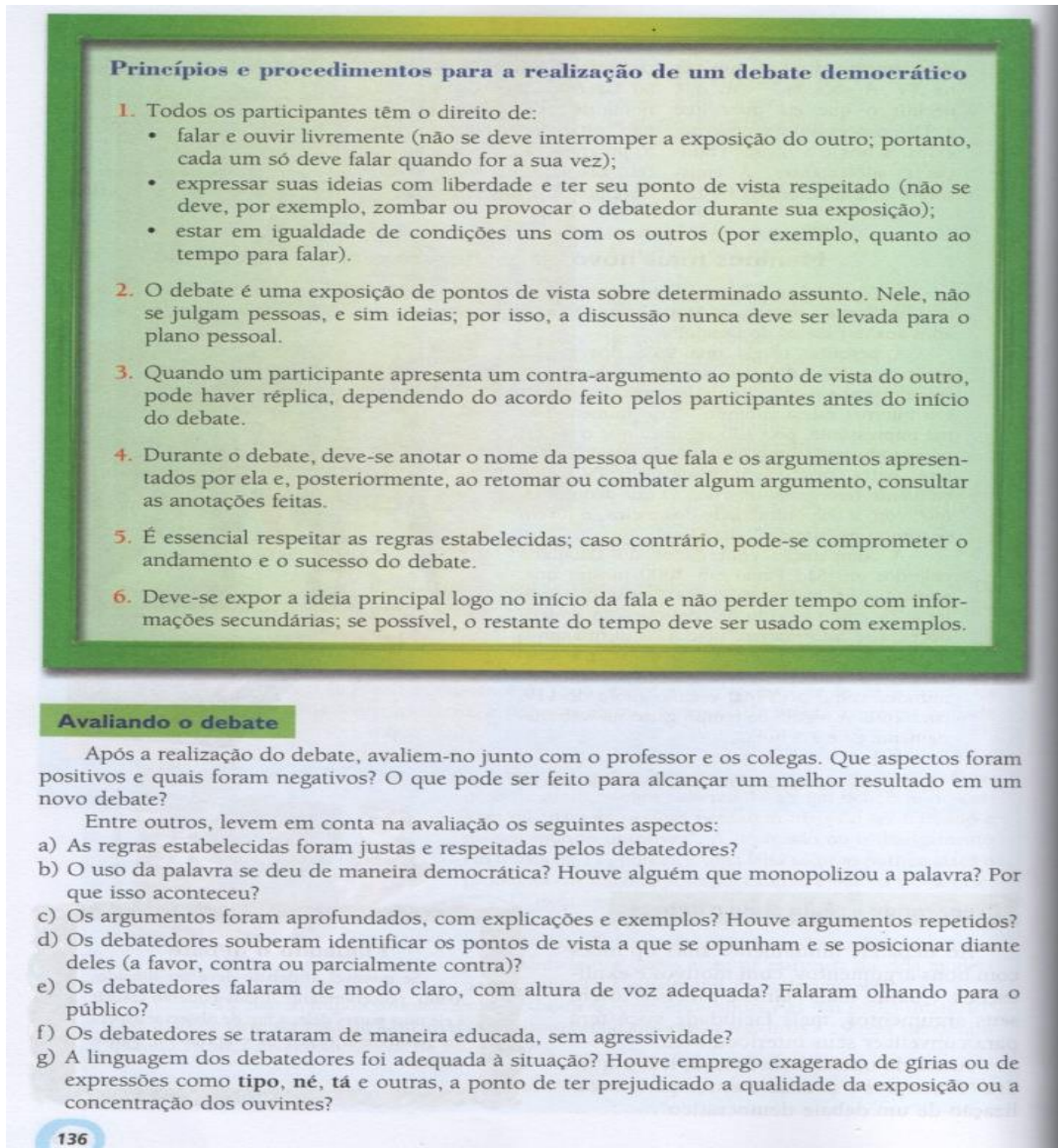


Figura 05, Português: Linguagens, William Roberto Magalhães e Cereja e Thereza Cochar, 9º ano, p. 136

Dando continuidade ao gênero debate proposto pela material, no capítulo seguinte, o livro didático traz uma ampliação deste, o que permite ao professor e aos alunos uma relação de complementaridade e sequencia de ensino, ao recomendar que uma nova atividade possa ser realizada, agora com o **Debate Regrado público: o papel do moderador**. Nesse encaminhamento, enfatiza e explicita a função do moderador ou mediador para a qualidade do debate.

Assim, a coleção primeiramente retoma a algumas regras acordadas no debate e posteriormente introduz, explica o papel e sua importância para realização da atividade como evidenciamos, na figura 06.

1. As duas pinturas apresentam pessoas de lugares e culturas diferentes. Observe os traços físicos das personagens e responda:
 - a) De que tipo de cultura é a mulher: ocidental ou oriental? E o homem? Justifique sua resposta com elementos das pinturas.
 - b) Levante hipóteses: Quantos anos tem cada personagem? Justifique sua resposta.
2. Observe o quadro do pintor Li Zi Jian.
 - a) O que a personagem está fazendo?
 - b) Na idade em que ela se encontra, é comum uma pessoa realizar essa ação sem óculos?
 - c) Você acha que a mulher vai conseguir pôr a linha na agulha? Por quê?
 - d) O título do quadro é *Tenacidade*. Que elementos do quadro justificam esse título?
 - e) Supondo que o quadro seja uma metáfora da vida e do tempo, o que representam a linha e a agulha?
3. Observe os detalhes do quadro de Rockwell: o local, o carro, as roupas e as ações da personagem.
 - a) Na porta do carro, há um logotipo e a inscrição da palavra **Adams**; no banco traseiro do carro há algumas caixas. Levante hipóteses: Qual deve ser a atividade profissional desse homem?
 - b) Observe as roupas, os sapatos, o chapéu e os óculos que estão na margem da lagoa. Como o homem estava vestido? Essa roupa é coerente com seu trabalho?
 - c) Pelas condições do carro e pelo local, o que o homem devia estar fazendo quando passou por ali? Justifique sua resposta.
 - d) Levante hipóteses: O que teria levado o homem a dar um mergulho na lagoa?
 - e) Que outro título você daria a esse quadro?
4. Observe a expressão facial do homem.
 - a) Como ele se sente?
 - b) Nadar numa lagoa em pleno horário de trabalho revela um comportamento típico de adultos?
5. Para alguns, ser jovem é ter entre 15 e 30 anos; para outros, juventude é um estado de espírito. Você diria que as duas personagens, cada uma no seu mundo e a seu modo, são jovens? Por quê?

Produção de texto

O DEBATE REGRADO PÚBLICO: O PAPEL DO MODERADOR

No capítulo anterior, você participou de um debate regrado público e notou que essa atividade precisa ter certa organização, sob o risco de fracassar. Por exemplo, é necessário organizar a vez das pessoas que querem falar, estabelecer o tempo de duração do debate e um tempo máximo para a exposição de cada participante, evitar agressões pessoais, etc.

O papel de organizar o debate cabe ao **moderador** ou **mediador**. Uma atuação eficaz do moderador pode garantir a qualidade do debate, isto é, levar a um aprofundamento maior do tema e deixar os debatedores satisfeitos com sua participação.

154

Figura 06 - Português: Linguagens, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9º ano (p.154).

Os aspectos do debate aos quais o moderador deverá estar atento estão relacionados a seguir.

1) Apresentação: o moderador cumprimenta o público, apresenta o tema a ser debatido, faz comentários a respeito da importância dele e do debate e fala resumidamente sobre as posições mais comuns em relação ao tema.

2) Organização e regras: o moderador apresenta as regras do debate, desde que já estabelecidas pelos debatedores, ou submete-as à aprovação da plateia. Veja algumas delas:


- Se todos os presentes podem participar como debatedores ou se o debate ficará restrito a certo número de pessoas.
- Qual o tempo máximo de duração do debate e o tempo para a exposição de cada participante.
- Como as pessoas que querem falar devem se inscrever — por exemplo, levantando o braço ou fazendo um sinal para o mediador ou um auxiliar dele.
- Se haverá direito de réplica ou de tréplica quando um debatedor citar outro, contrapondo-se às suas ideias, etc.

3) Regulação das trocas: o moderador controla o tempo dos debatedores, a quem faz sinais para indicar que o tempo está terminando; interrompe a fala de um debatedor, se necessário, para dar a palavra a outro; concede o direito de réplica ou de tréplica, se estabelecido pelas regras; decide sobre qualquer incidente não previsto; faz a inscrição dos que querem falar (ou transfere esse trabalho para um secretário).

4) Animação e aprofundamento: o moderador também é responsável pela qualidade das ideias debatidas e, por isso, tem de estar atento aos argumentos apresentados; assim, ele tem autoridade para:

- realizar breves interrupções no debate, quando o argumento apresentado não estiver claro, fazendo ao debatedor perguntas como **Por quê?**, **Como?** ou pedindo a ele que dê exemplos e, dirigindo-se ao público, a quem poderá perguntar, por exemplo: “Todos compreenderam esse argumento?”;
- alertar o debatedor de que ele está se repetindo, caso determinado argumento já tenha sido apresentado.

5) Fechamento: perto de se esgotar o tempo previsto, o moderador encerra o debate. Mas, antes, retoma o tema debatido, faz um resumo dos principais argumentos apresentados, destaca a importância daquele debate para a reflexão pessoal dos participantes e/ou da plateia, agradece a participação de todos e despede-se.



Agora é a sua vez

Por que adolescentes cada vez mais jovens têm engravidado em nosso país? Leia o painel de textos que segue e consulte outras fontes de informação a fim de se informar melhor sobre o tema. Depois participe com os colegas de um debate regado.

155

Figura 07- Português: Linguagens, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9º ano (p.155).

Na figura 07, podemos observar que a coleção disponibiliza todas as orientações para o cumprimento do cargo destinado ao moderador na atividade proposta. Logo em seguida, a seção “Agora é a sua vez”, em que disponibiliza a temática e a oportunidade do aluno realizar a atividade e finalmente como no gênero anterior, a coleção oferece a possibilidade do aluno avaliar o desenvolvimento do seu trabalho, como podemos constatar na figura 08, na sequência.

Com base nos textos lidos e em suas próprias ideias sobre o assunto, escolha com seus colegas da classe um destes temas para debate:

- Por que tantas jovens engravidam tão cedo?
- O comportamento sexual dos jovens de hoje é influenciado pelos meios de comunicação?
- O excesso de exposição à sensualidade nos programas e novelas de TV contribui para o aumento da gravidez na adolescência?
- Ter um projeto de vida ajuda a evitar gravidez precoce?
- O que pode ser feito pela escola, pelos pais ou pelo governo para diminuir os índices de gravidez indesejada entre adolescentes?

Tomada a decisão quanto ao tema, participe com os colegas da escolha de um colega para ser o moderador do debate.

Debatendo o tema e observando o debate

Durante o debate, siga estas instruções:

- Observe as orientações e as regras anunciadas pelo moderador.
- Fale somente quando chegar sua vez; evite conversas paralelas a fim de não haver dispersão.
- Ouçá atentamente a exposição dos debatedores, procurando identificar as posições que eles defendem.
- Procure identificar os argumentos mais fortes que fundamentam cada uma das posições. Se preferir, anote os argumentos num caderno para organizá-los e hierarquizá-los.
- Se você for um dos debatedores, manifeste-se com clareza a respeito da posição de outro debatedor, empregando expressões como: **Discordo inteiramente da posição de fulano porque...** ou **Concordo parcialmente com a posição de fulano porque...**
- Empregue uma variedade linguística que esteja de acordo com a situação. O uso excessivo de gírias e de "apoios" como **ahn...**, **né?**, **tipo** pode prejudicar a fluência e a clareza da exposição, além de desviar a atenção dos ouvintes.
- Respeite os princípios básicos de um debate democrático (reveja-os na página 136).

Avaliando o debate


Após a realização do debate, o grupo de observadores deve avaliar a atividade e indicar seus pontos positivos e negativos, por exemplo, relativos à participação do moderador, à dinâmica das trocas, à qualidade dos argumentos, etc., com vistas ao aprimoramento de debates futuros. Para isso, poderá seguir as orientações para avaliação de debate apresentadas no capítulo anterior (página 136).

Contudo, o aspecto que prioritariamente deve ser discutido pelo grupo de observadores e pela classe é o desempenho do moderador (se foi eficaz ou não e por quê).

Se o debate foi filmado, os aspectos discutidos poderão ser revistos a partir da gravação.

Buscando outros interlocutores

Se você gostou de participar desse debate, amplie-o. Produza um texto argumentativo escrito, manifestando seu ponto de vista sobre o tema debatido, e envie-o a *blogs* e fóruns de debate da Internet.



158

Figura 08 - Português: Linguagens, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9 ° ano (p.155).

Assim, de acordo com o que foi abordado em relação à apresentação do livro didático, quanto aos gêneros orais, percebemos que o livro didático trata o gênero de forma sistemática, pois as estratégias permitem o conhecimento e realização do gênero, mediante as diferentes etapas como: introdução, estudo do texto, planejamento, produção e avaliação, tornando-se assim uma atividade que propicia o desenvolvimento da oralidade, se trabalhada na sala de aula. Por outro lado, há também fatores externos e encaminhamentos que podem retardar esse processo, como observamos nas durante as aulas.

CAPÍTULO III

3. ANÁLISES

Reunimos nesse capítulo as análises sobre os dados coletados, a sequência didática, a prática pedagógica, o livro didático e o questionário, cujos resultados discutimos na sequência, de acordo com os objetivos propostos para o estudo.

3.1 Análise Sequência Didática

Como afirmam os documentos orientadores para o ensino, o objetivo da escola é promover o desenvolvimento de inúmeras habilidades linguísticas e de forma significativa tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral, já que está também é responsável pelo desenvolvimento linguístico do aluno. Assim, é preciso que a escola juntamente com os docentes viabilize práticas que abordem e garantam o aprimoramento de competências em ambas as modalidades, segundo os autores mencionados nessa pesquisa.

Foi diante disso, que nos dispusemos a analisar o material didático oferecido, durante o período de observação das aulas, como forma de procurar indícios que proporcionassem uma abordagem metodológica para a oralidade, visando ao desempenho linguístico dos discentes.

Assim, com a análise da primeira proposta, percebemos tratar-se de uma atividade referente ao gênero textual Crônica, voltada para a compreensão geral do texto, sendo requisitados informações explícitas e implícitas, características, estilo e organização. Com isso, entendemos que não havia abertura que possibilitasse uma abordagem com a oralidade. O fato de a atividade iniciar propondo uma conversa com os demais colegas, apenas possibilita a interatividade, a interação entre os sujeitos em sala.

E então, gostou da crônica? Ela foi escrita por uma aluna com base na notícia que você leu na *Atividade 1*. Agora, você e seus colegas vão conversar sobre o texto lido. Para tanto, orientem-se pelas questões.

- 1) Em *Identidade*, a autora narra um acontecimento aparentemente sem importância, porém tomando-o como inspiração para fazer refletir — de forma bem humorada — sobre uma realidade bastante comum em nosso país. Qual é a realidade? Que personagens vivem essa realidade?
- 2) Ao criar a narrativa, o cronista deve escolher o ponto de vista que vai adotar: 1ª ou 3ª pessoa. Qual tipo de narrador foi utilizado na crônica?
- 3) Na frase “Entre eufórico e nervoso, o cidadão entrou.”, não há a indicação explícita do lugar, mas é possível inferir o espaço onde se passa a história. Qual o lugar? Quais “pistas” permitem identificá-lo?
- 4) Pelo diálogo entre as duas personagens, é possível saber as posições assumidas por um e outro no contexto da história. Quem é o cidadão? Quem é a moça?
- 5) Ainda no diálogo entre as duas personagens é possível inferir que um parece ser mais esclarecido, instruído que o outro. Quais pistas no texto permitem ilustrar essa informação?
- 6) Pelo diálogo, é possível afirmar que o cidadão que deseja registrar sua filha parece ser uma pessoa humilde. Ilustre a afirmação com passagens do texto.
- 7) Por que os argumentos da moça, a quem o cidadão chama de ‘minha filha’, não o convencem de que o nome escolhido por ele não é adequado?
- 8) As narrativas costumam se organizar em situação inicial, complicação (surgimento do conflito), desenvolvimento, clímax e desfecho. Indique no próprio texto (com lápis colorido ou marca texto) o momento da narrativa que corresponde a cada um desses tópicos.

4

Instituto Qualidade no Ensino

Quallescola

Figura 09 - Sequência didática, (2018, p.04)

Outra atividade proposta, direcionada para a expressão oral foi a atividade 4, conforme podemos observar no recorte da figura 10. Nela percebemos uma abordagem “simplista” que não corresponde a fatores que instiguem ou motive o aluno à participação, uma reflexão ou a um planejamento no uso da fala. Portanto, tal abordagem não contribui para o desenvolvimento da oralidade, conforme destacamos nas observações, em relação ao referencial teórico.

ATIVIDADE 4

O que você acha do assunto? Interessante, curioso, divertido, trágico, preocupante, normal, sem importância, desnecessário? Do Oiapoque ao Chuí, qual brasileiro nunca foi picado por um pernilongo? Provavelmente, você também foi picado pelo bichinho do bzzzzzzzzzzzz, não é?

ATIVIDADE 5

Depois de ler as charges e o texto, vocês já podem começar a exercitar, ou seja, escrever uma crônica, não integralmente, apenas o início, no qual já seja possível identificar os elementos e a estrutura da narrativa. As charges e o texto de divulgação científica são o mote para a sua crônica. Antes de começar a escrever, façam o planejamento do texto, preenchendo o quadro abaixo.

6

Instituto Qualidade no Ensino

Quallescola

Figura 10- Sequência didática (2018, p.06).

Na sequência, observada na figura 11, a atividade é prevista para a sequência didática e traz uma abertura para utilização da língua oral, ao propor a conversa entre os discentes. Para tanto, podemos notar que as questões estão organizadas e motivadas para a compreensão

do texto, em um direcionamento único, permitindo aos discentes apenas uma única resposta, e portanto, uma exposição acerca do texto que não exige planejamento no ato da fala.

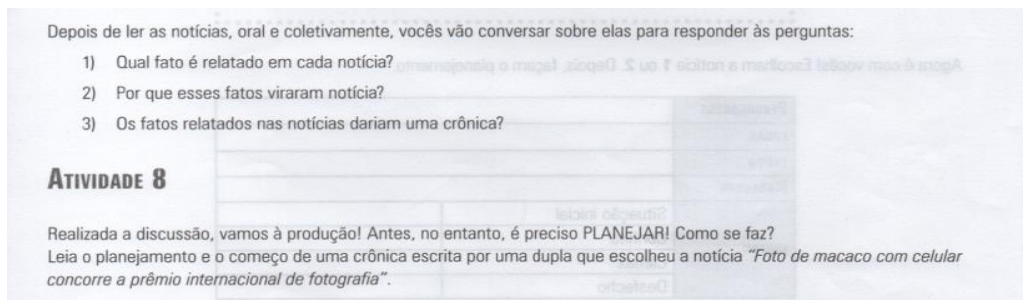


Figura 11- Sequência didática (2018, p.09)

Após discutirmos previamente as propostas que correspondem à oralidade, evidenciamos que a sequência didática realizada pela professora não apresentou qualquer proposta que promovesse ou instigasse o desenvolvimento discursivo do aluno, pois as atividades abordadas não exigiam que o aluno refletisse ou planejasse qualquer uso da fala. Assim, passaremos às análises, no próximo capítulo, encerrando a parte analítica do texto.

3.2 Análise: Prática Pedagógica

Como já mencionamos, dirigimos nossas análises buscando verificar como estão ocorrendo as práticas de oralidade no espaço de sala de aula nos dias atuais, como o objetivo geral do estudo. Assim, a partir das observações, teceremos algumas considerações em linha gerais, acerca da prática vivenciada.

Diante dos relatos e observações foi possível constatar que as aulas vivenciadas tinham cunho interacionista e fundamentavam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), ao trazer o texto como objeto de ensino e, integrava as atividades de leitura, análise linguística e produção escrita.

No que tange ao ensino da oralidade percebemos que atividades didáticas não estavam direcionadas para a sua prática, confirmando assim com a declaração de Andrade (PNAIC, 2015), que entre os eixos de língua portuguesa, a oralidade é a que tem sido menos contemplada.

As atividades como leitura coletiva e compartilhada e interpretações orais presenciadas não se configuram como atividades que contribuem para o desenvolvimento da oralidade, pois como afirma Marcuschi (2007, p.), “língua falada não equivale à língua oralmente realizada”. Assim, a modalidade oral foi empregada apenas como meio para tratar

as atividades realizadas, bem como proporcionar a interatividade na sala, durante o período de observação das aulas.

Para tanto, no decorrer das observações um momento significativo diz respeito ao trato da docente ao abordar a questão de formalidade e informalidade da língua. Para ela, “linguagem informal, é aquela que usamos como os amigos, em casa, na rua, enquanto a formal é mais da escrita, ou quando usamos para falar com autoridades, isto é, com situações de maior seriedade”. Em tese essa concepção apresentada pela professora é equivocada, pois como mostram Marcuschi e Dionísio (2007), todas as línguas variam, tanto na fala como na escrita, pois não há língua uniforme ou imutável.

Portanto, perante o exposto, percebemos que a proposta pedagógica encaminhada para o trabalho com os alunos não estava direcionada para o desenvolvimento da oralidade. Em suma, foram atividades vivenciadas que tinham como objetivo a compreensão textual, apenas nos aspectos estruturais o gênero e temáticos, voltados à produção escrita.

3.3 Análise: Livro Didático

O trabalho com a oralidade necessita de uma sistematização e de práticas reflexivas que proporcione ao aluno o desenvolvimento de competências discursivas para todas as situações sociais. Assim, foi com esse objetivo que nos dirigimos ao Livro Didático “Português: Linguagens” do 9º ano dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães para analisar como os gêneros textuais orais formais vem proporcionando o desenvolvimento da oralidade, nos gêneros indicados para o ensino.

Para tanto, inicialmente foi possível constatar que o livro didático está embasado nos postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e nas orientações do Programa Nacional do Livro (PNLD), ao promover o ensino da língua numa concepção interacionista e integrando as atividades de leitura, análise linguística e produção textual oral e escrita, através do trabalho efetivo com os gêneros textuais orais e escritos.

Foi possível observar também que são vários os gêneros textuais que compõem esta coleção, porém, no que corresponde a quantidade de gêneros textuais orais formais e os escritos constatou-se existir uma diferença bastante acentuada, uma que vez que em toda a coleção só foi possível encontrar apenas dois gêneros textuais orais formais, os anteriormente citados, discutidos na análise anterior. Logo, esse dado nos mostra que há uma restrição do trabalho com a oralidade em relação a escrita nessa coleção.

Pensando no objetivo deste trabalho, o de analisar os gêneros textuais orais formais, primeiramente nos chama atenção que há uma preocupação dos autores da coletânea em demonstrarem o que é o gênero textual **Debate Regrado público**, procurando esclarecer inicialmente as possíveis dúvidas ou mesmo considerando que este gênero pode ser ainda desconhecido pelo aluno e pelo professor.

Quanto às atividades propostas, percebemos que muitas delas são introduzidas apresentando uma das características do gênero, como podemos notar nos seguintes fragmentos: “O Debate Regrado público é um gênero argumentativo oral, que ocorre com um conjunto de pessoas que deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico” (p.132). Dessa maneira, ao propor os questionamentos a coleção vai permitindo que o aluno vá passo a passo, conhecendo e refletindo sobre todas as particularidades do gênero, o conhecimento da situação social, o lugar vinculado, a presença de diferentes opiniões, o direito de contra-argumento, bem como a existência das regras que são necessárias para o desenvolvimento da atividade.

Outra questão que se apresenta bastante pertinente é a atividade que faz menção as marcas da oralidade e a linguagem, como podemos observar na figura a seguir. Através dela percebemos que a coleção vem tratando as particularidades fala de forma coerente, pois ao explicitar as marcas da oralidade, trata-as como característica da modalidade oral e que passíveis de variação, dadas pelos diversos contexto social, cultural do indivíduo, atestando assim as afirmações de Marcuschi (2007), de que não há língua uniforme e por isso ela pode variar quanto a modalidade oral como a escrita, estando assim condicionadas pelo contexto e interlocutores presentes.

7. Como o debate regrado público é um texto falado, a linguagem geralmente apresenta marcas de oralidade, como **né, compreendeu, tá, então**, etc. Além disso, ela pode revelar maior ou menor grau de formalismo, dependendo da situação em que se dá o debate: onde ele está sendo realizado, quem está participando dele, a faixa etária e o nível cultural dos participantes, o tipo de relacionamento existente entre eles, etc.
- No debate em estudo, os participantes são jovens e fazem uso de linguagem informal e gírias. Identifique no trecho transcrito alguns exemplos de linguagem informal e gírias.
 - O que a linguagem utilizada pelos participantes revela quanto ao modo como eles se sentiam na situação do debate?

Figura 12 - Português: Linguagens, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9º ano (p. 133).

Ainda sobre as questões expostas, observamos que coleção propõe que haja o momento de reflexão ao sugerir as seguintes atividades: “Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos respondam: Quais as principais características do debate Regrado? Responda levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, veículo, tema, estrutura e linguagem” (p.134). Com isso, percebemos que a coleção

proporciona a interação e reflexão acerca das características estruturais e sociais, ao explicitar o que o aluno deve observar sobre o contexto o qual a atividade será realizada.

Através da seção “Agora é sua vez”, acrescido do quadro boxe “Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático” percebemos que a coleção propõe a realização da atividade e apresenta os procedimentos para que o aluno reflita sobre todas as estratégias para a realização do debate. E, por último, no tópico “Avaliando o Debate”, constatamos que muitas questões acerca da oralidade são levantadas como: a organização da fala, abordagem de recursos extralinguísticos e marcas da oralidade. A partir disso, compreendemos que as questões levantadas proporcionam a desempenho de habilidades orais, uma vez que possibilitam que o aluno conheça e reflita sobre o tipo de linguagem e o contexto a qual será utilizada.

Na segunda proposta de gêneros textuais orais, o **Debate Regrado público: o papel do moderador**, os autores mantêm o mesmo processo metodológico do gênero anterior. Primeiramente fazem uma retomada dos aspectos principais do gênero e, em seguida, introduzem especificando o papel do moderador, fazendo as apresentações das regras, propondo a leitura de textos (temática) para, posteriormente, a realização do debate.

Na seção “Debatendo o tema e observando o debate”, mais uma vez observamos que os autores abordam regras características deste gênero, mas principalmente destacam expressões linguísticas que contribuem para a clareza do debate, como: “Discordo inteiramente com posição de fulano porque” ou “Concordo com a posição de fulano porque”, como também faz o esclarecimento de que as variedades linguísticas em certos contextos e em uso excessivo de gírias podem ser prejudiciais para a clareza do gênero.

Diante do exposto, podemos concluir que a coleção didática no trato como os gêneros textuais formais contribui para o desenvolvimento da oralidade. Os gêneros propostos exigem um estudo, uma preparação, a reflexão da linguagem e dos argumentos, assim como a atenção e o respeito ao discurso do outro. No que corresponde à modalidade oral, os autores trazem uma abordagem coerente, explicitando a influência do contexto e as particularidades sem classificá-las como características errôneas da língua.

Portanto, a coleção no tocante a gêneros textuais orais formais contribui para o processo de ensino-aprendizagem da oralidade, pois possibilita que o aluno organize, crie e reflita sobre a estrutura textual bem como aprimore os aspectos linguísticos.

3.4 Análise: Questionário

O ensino da Língua Portuguesa nos últimos anos tem sido alvo de muitas mudanças e discussões, e entre estas a oralidade, como um eixo de suma importância para formação do cidadão, porém no ambiente escolar possui pouca atenção por diversas razões, dentre essas, as condições de trabalho docente, a valorização da escrita, concepções errôneas e lacunas na formação docente.

Diante disso, como forma de compreender as concepções do principal mediador entre os conteúdos e a formação e desenvolvimento da prática pedagógica em favor dos alunos, é que esse questionário foi lançado. Assim, de acordo com o Apêndice 1, seguem as análises.

Inicialmente percebemos que a docente expressa conhecer a importância do ensino da língua e da linguagem para a formação do cidadão, conforme mostra o fragmento de P.1⁵:

“É por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo” (P1).

Além disso, quando questionada sobre a prática do ensino entendemos que esta centraliza sua prática pedagógica a partir dos gêneros textuais. No entanto, a forma como esse processo acontece é que não nos foi claramente demonstrado, pois a docente parece confundir gênero textual com tipologia textual, que segundo a mesma são os instrumentos pelos quais são realizadas as atividades de leitura, escrita e produção. Dessa forma, porém, o que não fica esclarecido é se a produção está abrangendo as duas modalidades em questão, oral e escrita.

Sendo assim, compreendemos que nestes termos a docente trabalha de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL,1998) e que institui uma prática pedagógica ancorada nos gêneros textuais.

No que diz respeito à segunda pergunta, “qual das modalidades tem sido mais enfatizada e por que, enfaticamente nos esclarecido que se trata da modalidade escrita, devido a dificuldades ortográficas”, como podemos verificar no trecho:

“A escrita. Porque os alunos apresentam dificuldades ortográficas” (P1).

Diante disso, temos a constatação por parte da docente da supervalorização da escrita no ambiente escolar, e no caso mencionado, com objetivo de sanar as dificuldades ortográficas.

Percebemos uma dúbia situação, porque embora estivesse expressa a sua prática com base nos gêneros textuais, conforme descrito anteriormente, o que nos resta é inferir que a finalidade no trabalho com os gêneros textuais visava ao desempenho da escrita, e não no

⁵ Denominamos P1. A professora docente, participante da pesquisa.

conhecimento das diversas práticas sociais de linguagens. Assim, trata-se de uma prática com resquícios de uma concepção de língua como expressão do pensamento, que no âmbito da prática pedagógica anteriormente discutido pelos autores, figuram os aspectos ortográficos como cerne e parte do ensino.

No que corresponde ao trabalho realizado com a oralidade em sala de aula, constatamos que há uma distorção pela docente do que seja realmente essa prática. Para ela, a oralidade acontece nas atividades de leitura compartilhada, roda de conversa (e de leitura) e debates. Portanto, como alerta Marcuschi (2007) é preciso ter claro que oralidade não pode ser confundida com oralização. Nesse segundo, ocorre apenas, a partir do texto escrito pronto sem proporcionar um planejamento e reflexão da linguagem. Diante disso, como foi esboçado por Marcuschi, as atividades vivenciadas são simplistas, pois não proporcionam o desempenho discursivo do aluno. Em tese, as atividades realizadas dão-se utilizando a forma oral para tratar os conteúdos, confirmando as indicações dos PCN (1998) de que o “ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdo.”

No que corresponde as abordagens referente a aceitação ou atuação bem como a conscientização do discente diante do ensino da oralidade, compreendemos pela fala da professora que as atividades não são vivenciadas, pois, mais vez ela enfatiza que sua prática tem como finalidade corrigir dificuldades ortográficas, portanto atenta-se à modalidade escrita:

“Não respondem positivamente, pois devido às dificuldades que eles têm, a divergência vocabular é muito acentuada” (P1).

Assim, diante dessa declaração, compreendemos em outra questão expressa também pela docente a respeito de recursos extralinguísticos e atividades de escuta, em que ela afirma:

“Certamente as considero importantes, porém, devido alguns problemas estruturais praticamente é inviável executar atividades que possibilitem o desenvolvimento de outras habilidades” (P1).

Nesse caso, não queremos desprezar o trabalho e as razões pelas quais a docente enfatiza a escrita, posto que nosso objetivo é o de verificar como se dá o trabalho com a oralidade, compreendemos que embora a docente reconheça a importância desses aspectos da oralidade a mesma não se preocupa em abordá-las uma vez sua preocupação é apenas o desenvolvimento da escrita do aluno. Assim, uma prática pedagógica focada apenas nesse eixo torna-se deficiente, pois como aponta Marcuschi (2007) é função da escola ensinar certos usos da oralidade voltado para situações públicas. Diante disso, dificuldades como timidez,

falta de domínio oral dos alunos apresentado pela professora pode ser consequência de uma ausência de um trabalho continuado com os gêneros orais no espaço de sala de aula, que não propiciam essa preparação para agir em sociedade.

Ainda, na análise das respostas, outra questão parece ter sido não compreendida pela docente, ao abordarmos a relação fala e escrita, como podemos observar através do fragmento:

“De certa forma sim, pois o que de fato trabalhamos priorizando leitura e escrita, numa tentativa de amenizar as distâncias vocabular e linguísticas” (P1).

Mais uma vez a docente explicita quais são as abordagens e as preocupações de sua prática. Embora haja a presença do termo linguísticas, podemos entender que pela necessidade por ela expressa, não se trata de práticas voltadas para o desenvolvimento da oralidade, o que nos mostra o apego ao tradicionalismo, enfatizado pela valorização da escrita.

Na última das questões, referente às contribuições do livro didático para o trabalho com a oralidade, observamos que a docente não responde, por não entender a questão. De forma que sua resposta, mais uma vez utiliza o termo “tipologia textual”, supostamente referindo-se a gêneros, e não esclarece o solicitado pela questão.

Diante do exposto, percebemos que a leitura, e, sobretudo, a escrita são o foco das atividades didáticas, nessa abordagem docente. Embora a professora explicita que sua prática centra-se nos gêneros textuais, estes não contemplam os gêneros orais, uma vez que fica clara sua preocupação em realizar trabalhos voltados aos aspectos teóricos já discutidos, porém recaem sobre sanar dificuldades da escrita ao longo das aulas.

Concluimos essas análises, por meio da triangulação dos dados obtidos, e com enfoque nos critérios e observações realizados, fazendo uso de diversos instrumentos de coleta, dentre estes o questionário analisado, certos de termos abarcado apenas uma parcela do trabalho realizado com o 9º ano, por meio deste estudo de caso, que pode refletir parte do trabalho docente e da ausência de discussões acerca da importância dos gêneros orais no cotidiano escolar. Assim, encaminhamo-nos para as considerações finais.

CONCLUSÃO

Ao iniciarmos esse estudo, tínhamos como objetivo investigar como as práticas pedagógicas, o Livro Didático enquanto mecanismo de ensino-aprendizagem, no âmbito dos gêneros orais formais, vem contribuindo para o desempenho discursivo do aluno, bem como também compreendermos as concepções da oralidade da docente participante, uma vez que se configura como a principal mediadora do conhecimento e desenvolvimento do aluno.

Para tanto, no decorrer desta pesquisa, pudemos verificar que foi a partir dos anos 80 e mais especificamente após dos anos 90 houve um enorme esforço em inserir a modalidade oral nos processos de ensino. Preocupação esta que se refletiu nas inúmeras pesquisas, estudos e principalmente nos principais documentos curriculares oficiais da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e no Programa Nacional do Livro Didático.

Vimos que a partir desses estudos, que teorias dicotômicas há muito divulgadas passaram a ser questionadas e a evidenciar que não se deve mais negligenciar a fala em detrimento da escrita, dadas suas particularidades, organização e representação, mas fazem parte do mesmo sistema linguístico, por isso não as cabe situá-las mais em um quadro de dicotomias.

Além disso percebemos que, as semelhanças e que algumas diferenças entre a fala escrita podem ser explicadas através do *continuum* tipológico das práticas sociais, ou seja, no uso dos gêneros textuais e nos seus estilos e, atualmente são compreendidas como modalidades complementares da língua.

E apesar disso, ao superar essas caracterizações do tradicionalismo, recebem um tratamento igualitário nos livros didáticos em termos de propostas e nos processos de ensino-aprendizagem, pelos documentos norteadores têm sido um desafio, principalmente nos espaços das salas de aula que parecem continuar distinguindo e negligenciando a oralidade nas práticas de ensino, confirmadas pelas inferências das análises realizadas durante a pesquisa.

Verificamos, ainda, nesse processo que nas práticas pedagógicas a escrita é a modalidade da língua que tem sido valorizada e enfatizada nas atividades didáticas. A oralidade ainda é um eixo desprivilegiado, o que nos demonstra a contradição entre as orientações dos documentos curriculares norteadores (BRASIL, 1998) e as reais práticas de ensino, sobretudo nessa escola, pela observação e pesquisa, durante esse estudo de caso. Nesses termos, consideramos que uma prática centrada ou que visa apenas uma modalidade

da língua, ou apenas um eixo em detrimento de outros não prepara os alunos para a realidade social que os cerca, visto que a sociedade exige não apenas uma, mas múltiplas habilidades.

Quanto a oralidade, presente nas atividades dos Livros Didáticos, percebemos que as mudanças vêm ocorrendo gradativamente, com a inserção de gêneros orais, embora ainda de forma bem reduzida, quando comparada as atividades propostas na modalidade escrita. No que corresponde aos gêneros orais formais públicos na obra analisada, observamos que a coleção vem apresentando a atividade sistematizada, o que possibilita a reflexão da linguagem e a relação fala e escrita, portanto adequadas para o desenvolvimento discursivo do aluno, segundo as orientações oficiais.

No que tange as concepções da docente acerca da oralidade percebemos que esse eixo não faz parte das suas atividades didáticas por inúmeras razões que não são foco dessa análise. Em suma, durante as observações, há excessiva preocupação da docente com o desempenho da leitura, o que favorece aos alunos, mas configura a aprendizagem da escrita como a única necessária a ser apreendida no espaço de sala de aula, de acordo com os relatos de aulas.

Dessa forma, podemos concluir que pouco a pouco as coleções didáticas, embora resumidamente, vêm inserindo o trabalho com a oralidade por meio de propostas de desconstrução das dicotomias. Contudo, as práticas pedagógicas e as concepções docentes mantêm uma preocupação e supervalorização da escrita, o que torna imprescindível a promoção de formação continuada constante pela mantenedora, afim de que os antigos paradigmas possam ser desconstruídos e que ambas as modalidades possam ser trabalhadas continuamente, uma vez que fazem parte da formação integral do aluno. Esse é o nosso desejo: que possamos formar integralmente o aluno para o agir em sociedade, prática social que não se faz sem o desenvolvimento da oralidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **O que é Um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. /dez. 2013. Disponível em < www.revistas.uneb.br>. Acesso: 08 de Agosto de 2018.
- ANTUNES, Irandé. **Ensino da Língua**. Disponível em <<http://recortelirico.com.br>> Acesso em: 05 agosto. 2018.
- ARAUJO, Liane Castro. Inter-relações entre oralidade e escrita no componente Curricular Língua Portuguesa. IN: **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. A Oralidade e a Leitura e a Escrita no ciclo da Alfabetização. Secretaria da Educação básica- SEB. Brasília: MEC/SEB, 2015.
- BOTLER, L. M. Á. R; SUASSUNA, L: **O tratamento das Especificidades da Modalidade Oral na Língua Portuguesa II**. Língua portuguesa Revista Educação e Linguagem, Campo Mourão, v. 5, n. 9, jul./dez. 2016.
- BRASIL. Ministérios da Educação: **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiros e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa** – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, **Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. A Oralidade e a Leitura e Escrita no ciclo de Alfabetização**. Secretaria da Educação básica- SEB. Brasília: MEC/SEB, 2015.
- CARNEIRO, Ministro Alcides Vieira. **Projeto Político Pedagógico**. Princesa Isabel, 2018.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. Ed. 7 Saraiva, 2016.
- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV, 2016. **Oralidade e Ensino: análise da diversidade de gêneros orais na coleção porta aberta**.
- CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, XVIII, 2014, Rio de Janeiro: **A Oralidade e a Escrita no Ensino de Língua Materna: uma reflexão**. CIFEFIL, 2014, 12p.
- COSTA, Juliana de Almeida. **Práticas de Leitura e de Escrita nas oficinas de Letramento do Programa Mais Educação: um olhar sobre a ação docente**; Salvador, 2012. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia; Disponível em < <https://repositorio.ufba.br>>. Acesso: 08 de Agosto de 2018.
- DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. **Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem**. Revista Encontros de Vista - oitava edição.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O; AQUINO, Zilda. G. **Oralidade e Escrita: perspectiva para o ensino da língua materna.** São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Elaine C. Fonte. **A Oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua ora a partir do gênero debate,** Fortaleza, 2014. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará.

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, IV, 2012, Parnaíba, Piauí: **Um Estudo sobre a influência da oralidade na aquisição da escrita de alunos do 6º ano.** REALIZE Editora, 2012, 14p.

FREITAS, Sara H. da Costa; TEIXEIRA, Josina A. Tavares; Miriam, Raquel P. Machado: **Desafios no ensino da oralidade,** Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica, Recife v.2, L.1, p.197-215, 2016.cap. UFPE. Disponível em <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap>>. Acesso: 20 de julho de 2018.

LEAL, Telma Ferraz; WINKELER, Maria S. Bacilo; ROSA, Ester C. Sousa. MACIEL, D. A. G.C; ABREU, F. Q. S. **Oralidade e Ensino: Um saber em busca de afirmação no cotidiano educacional.** Olhar de professor, Ponta Grossa, V. 17(2) p.231-253, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva: **Fala e Escrita.** (org). 1 Ed. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Fala e Escrita.** Oralidade e letramento como práticas sociais.1. Ed. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Fala e Escrita.** A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. 1. Ed. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2007.

Reunião Nacional da ANPEd, 37ª, 2015, Florianópolis: **Afinal, a Oralidade pode ser ensinada? O que propõem os livros didáticos de língua portuguesa?** 20p.

RODRIGUES, Rosângela Hummes; RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti.**O conceito de gênero: Desdobramento teórico e implicações pedagógicas.** IN: **Linguística Aplicada.** Florianópolis, 2011.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes; ANGELIS, Cristiane Cagnoto Mori de. **Livro Didático de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): Perspectivas sobre o Ensino da Linguagem oral,** 2002.

WINCH, Paula Gaida. **Oralidade e Livro Didático: Uma Possível reconfiguração do Ensino de Língua Portuguesa.** Santa Maria, 2014.Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração de Estudos Linguístico, Universidade de Santa Maria.

APÊNDICE

Questionário⁶

1. De acordo com PCNs de Língua Portuguesa (1998), o estudo da linguagem e da língua é condição fundamental para assegurar uma participação social do indivíduo. Mediante o exposto, você concorda com essa assertiva? Caso considere a como verdadeira, quais são as atividades empreendidas durante o ano letivo para que se garanta tal finalidade?

R. Sim. Pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Para tanto, realizamos: Produção de texto (tipologia textual, gêneros) Leitura, interpretação para desenvolver habilidades orais e escritas.

2) Entende-se que é função da escola desenvolver no aluno habilidades orais e escritas igualmente para uma inclusão social. Na sua opinião, qual dessas habilidades tem sido mais enfatizada? E por que?

R. A escrita. Porque os alunos apresentam dificuldades ortográficas.

3) Nos dias atuais, possuir competências discursivas tornou-se uma necessidade para o sujeito atuar de forma plena na sociedade. E é a escola mediada pelo trabalho efetivo do professor como os gêneros textuais orais que dará os subsídios necessários para que isso possa desenvolver-se. Diante disso, quais são as atividades realizadas na sua prática pedagógica visando o desenvolvimento dessa habilidade? Você as têm como práticas recorrentes na sua sala de aula?

R. São realizadas leitura compartilhada, roda de conversa (e de leitura) e debates.

4) Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (1998), “Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente”. Nesse caso, como os alunos respondem a esse tipo de atividade? Eles têm consciência que essa é uma habilidade que precisa ser desenvolvida em sala de aula?

R. Não respondem positivamente pois devido as dificuldades que eles têm, a divergência vocabular é muito acentuada.

⁶ Questionário aplicado ao docente participante da pesquisa, identificado como P1, ao longo do texto.

5) Quando se refere ao ensino da oralidade sabemos que não envolve apenas atividades para o desenvolvimento discursivo. Atividades de escuta e recursos extralinguísticos também devem ser enfatizados. Você as consideram importantes e como estas são abordados?

R. Certamente as considero importantes, porém, devido alguns problemas estruturais praticamente é inviável executar atividades que possibilitem o desenvolvimento de outras habilidades.

6) Entende-se hoje que o processo pedagógico de língua portuguesa deve trabalhar as relações entre fala e escrita como fenômenos existentes dentro de um contínuo de variações para que assim se elimine a visão de dicotomia. Você considera que sua prática pedagógica está ancorada nesse pressuposto? Por que?

R. De certa forma sim, pois o que de fato trabalhamos priorizando leitura e escrita, numa tentativa de amenizar as distâncias vocabular e linguísticas.

7) Sabe-se que as propostas pedagógicas apresentadas para o trabalho com o eixo da oralidade são relativamente recentes. Diante disso, você considera que existe alguma dificuldade em realiza-las? Por que?

R. Sim. São muitas as dificuldades, destaco: Dificuldades em leitura, timidez, falta de domínio oral, entre outros.

8) Tem-se hoje o livro didático como um importante instrumento de ensino-aprendizagem, possuidor de um referencial que atenda as exigências impostas pela sociedade. No que refere-se ao Livro Didático de Língua Portuguesa, em especial no âmbito da oralidade você acredita que a coleção utilizada contribui para reflexões sobre as características da fala e escrita assim como o desenvolvimento do oral formal e público?

R. A coleção é bem estruturada, trazendo tipologia textual conforme o ano/série; tem uma linguagem acessível (aos alunos) atividades diversificadas que objetivam desenvolver a oralidade e a escrita (formal).