

## ORALIDADE E ENSINO: ENTRE O DITO E O PRESCRITO

Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas (PPGFP – UEPB)<sup>1</sup>  
[ap.calado@hotmail.com](mailto:ap.calado@hotmail.com)

Linduarte Pereira Rodrigues (DLA/PPGFP – UEPB)<sup>2</sup>  
[linduarte.rodrigues@bol.com.br](mailto:linduarte.rodrigues@bol.com.br)

**Resumo:** Considerando-se que o ensino de língua portuguesa tem sido objeto de discussão entre especialistas e outros profissionais preocupados em atribuir um novo sentido às práticas de sala de aula, compreende-se a real necessidade de um redirecionamento da prática e um melhor encaminhamento do fazer docente nas aulas de língua materna, com vistas à inserção de práticas que valorizem as mais diferentes formas de interação dos sujeitos, com ênfase no trabalho desenvolvido a partir dos gêneros textuais orais, tomando-se a fala do aluno instrumento de (re)significação das práticas com a modalidade oral na escola. Nesse sentido, o trabalho propõe analisar os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2008), com relação ao tratamento da oralidade nas práticas de sala de aula, uma vez que o referencial foi construído visando nortear o ensino de língua materna nas escolas, bem como observar o que, de fato, se efetiva no Livro Didático de língua portuguesa, ferramenta presente na escola e de fácil acesso aos alunos e professores. Concebe-se o livro didático como tecnologia para a utilização de mecanismos capazes de instrumentalizar a ação docente e, conseqüentemente, promover a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Fundamenta-se em teorias linguísticas contemporâneas que discutem a importância do trabalho com os gêneros textuais, orais e escritos, na sala de aula de língua materna, em que se destacam Marcuschi (2003), Mollica (2007), Rojo (2010), Elias (2011), Bortoni-Ricardo (2009), Signorini (2001), Matencio (2001) e Schnewly & Dolz (2001), entre outros aportes teóricos que ressaltam a importância do trabalho com a oralidade na aprendizagem escolar. Aponta-se para o indicativo de que a escola, como instituição educativa, precisa se preocupar com a demanda de sujeitos que dela participam em situações que evidenciem a atuação do homem em diferentes situações de comunicação e interação social. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Livro Didático devem estabelecer uma relação dialógica que viabilizem a aprendizagem de forma significativa.

**Palavras-chave:** Oralidade. Ensino de língua. Livro didático. Documentos Oficiais.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB.

Grupo de pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações.

E-mail: [ap.calado@hotmail.com](mailto:ap.calado@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I – João Pessoa-PB.

Professor titular do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB.

Grupos de Pesquisa: Memória e imaginário das vozes e escrituras; Linguagem, interação, gêneros textuais e ou discursivos; Estudos em letramento, interação e trabalho; Teorias do sentido: discursos e significações.

E-mail: [linduarte.rodrigues@bol.com.br](mailto:linduarte.rodrigues@bol.com.br)



## INTRODUÇÃO

O homem é, essencialmente, um ser interativo e se desenvolve através das relações que estabelece com seus interlocutores mediante a linguagem. Sendo assim, a linguagem funciona como elemento indispensável para a constituição dos sujeitos, uma vez que todas as ações que desenvolvem em sua cotidianidade, nos mais diferentes contextos sociais, se efetivam por meio da linguagem oral e/ou escrita.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar, considerando a ótica bakhtiniana(?), que a linguagem é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, uma vez que a partir dela o homem se utiliza da palavra dita para construir seu discurso com relação ao outro. Para Bakhtin/Voloshinov (1995, p. 113):

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.

Para o autor, a linguagem é essencialmente “interação verbal” e as relações se efetivam a partir de situações dialógicas e sociais dos sujeitos. A palavra, nesse sentido, funciona como um fio condutor entre os anseios individuais e coletivos, estabelecendo entre os sujeitos uma teia comunicativa que se efetiva por meio das interações e se adequa aos diferentes contextos sociais, na medida em que os *corpus* orais e/ou escritos são arquitetados.

Nessa perspectiva, o objeto essencial do ensino deve ser a condição humana, desenvolvendo conhecimentos, capacidades e potencialidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. A escola precisa dar primazia às práticas pedagógicas em que o conhecimento técnico-científico, de saberes prontos e acabados, cede lugar ao conhecimento de caráter epistemológico, que possibilita aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desenvolver suas potencialidades a partir das interações que estabelecem com o outro, mediados pela linguagem e pelos símbolos em situações reais, nos mais diversificados espaços sociais.

Considerando o exposto, entende-se que o trabalho com os gêneros textuais orais se apresentam como uma importante ferramenta capaz de instrumentalizar os sujeitos com vistas ao desenvolvimento das potencialidades de uso da linguagem oral em diferentes contextos de interação social. Assim, este trabalho se propõe a analisar os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), documentos que norteiam o ensino de língua materna nos anos finais do ensino fundamental e apresentam, como um dos objetivos para essa fase, a possibilidade dos sujeitos se posicionarem criticamente através do diálogo, mediando conflitos e tomando decisões coletivas. Igualmente importante, analisa quatro coleções de livros didáticos utilizados numa escola pública do município de Pombal – PB, uma vez que se considera relevante a orientação didática presente nesses recursos, geralmente, o único material de que dispõe o professor. A seleção dos livros foi feita considerando a presença dos mesmos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2014), material didático pedagógico que serviu de apoio à escola e ao trabalho do professor de língua materna em sala de aula. Uma pesquisa bibliográfica, com ênfase nos usos sociais da língua, contemplados por autores da Linguística Contemporânea, com observação documental e registro de dados obtidos sobre a importância de a oralidade ser enfatizada pela escola.

## 1 ORALIDADE TAMBÉM SE ENSINA

Considerando-se que o ensino de língua portuguesa tem sido objeto de discussão entre especialistas e outros profissionais preocupados em atribuir um novo sentido às práticas de sala de aula, compreende-se a real necessidade de um redirecionamento da prática e um melhor encaminhamento do fazer docente nas aulas de língua materna, com vistas à inserção de práticas que valorizem as mais diferentes formas de interação dos sujeitos.

É recorrente nas práticas vigentes um ensino marcado pelo silenciamento, com ênfase à modalidade escrita da língua, relegando a oralidade, competência indispensável para a interação e consequente constituição dos sujeitos, a um lugar de desprestígio social, restrito a tímidas práticas de leitura em voz alta ou discussão de textos cujo fim será uma produção escrita.

Também é comum a ideia, fruto da defesa de algumas vertentes teóricas, de que desenvolver a oralidade e possibilitar situações de interação social não é competência da escola, partindo do pressuposto de que essa habilidade é anterior a todas as outras formas de interação, uma vez que se constitui no seio da família, quando o sujeito ainda não tem algumas estruturas de fala definidas e/ou construídas. Entretanto, essa concepção nega o fato de que a oralidade não pode ser reduzida às situações de fala da cotidianidade, representadas pela conversa entre os amigos e outros eventos próprios do dia a dia das pessoas. Essa concepção não leva em conta o fato de que a oralidade contempla também os gêneros formais, como seminários, debates, discursos, conferências, entre outras situações que exigem do interlocutor o domínio da estrutura do gênero, e isso só pode ser obtido a partir da escola, com a mediação do professor.

Sobre esse aspecto, Crescitelli & Reis (2011, p. 32) afirmam que “o ensino de língua deve valorizar a produção e a análise do texto oral, tanto quanto a do escrito, de diversas perspectivas teóricas”, ou seja, é preciso que a escola se ocupe de situações que permitam ao aluno vivências mais realistas no que diz respeito ao tratamento dos usos da oralidade e escrita. As práticas sociais vinculadas à fala do aluno e o acesso às diferentes modalidades linguísticas e aos usos que se faz delas devem ser experienciados pelos alunos na escola. De acordo com Matencio (2002), é através do trabalho desenvolvido pela escola que o aluno tem a possibilidade de refletir sobre os processos de funcionamento da linguagem, relacionando-os ao uso efetivo que ele faz da língua e respaldado em suas concepções de socialização.

Considerando o exposto, Dolz & Schneuwly (2004) afirmam que é papel da escola ensinar ao aluno se apropriar da linguagem oral em diferentes eventos interacionais, especialmente nos mais formais e, nessa perspectiva, os teóricos apontam para a importância do trabalho fundamentado nos gêneros textuais, considerando que esses têm relação direta com os diferentes setores da atividade humana, a saber: trabalho, relações interpessoais, entre outras situações que exijam dos sujeitos o domínio de estruturas específicas. Corroboram com essa discussão o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quando das orientações para o trabalho didático com os conteúdos que devem ser priorizados pela escola:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso aos usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.67).

Ainda sobre o trabalho pautado na inserção dos gêneros textuais, Marcuschi (2003, p. 15) afirma que:

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero.

Nesse sentido, é importante destacar que o trabalho com os gêneros possibilita a interação entre o texto oral e o texto escrito, considerando que um pode servir de apoio ao outro, respeitando as especificidades de cada situação e de cada estrutura que lhes são peculiares, sem que para isso seja necessário supervalorizar a modalidade escrita em detrimento da oralidade.

Sobre as relações entre a oralidade e a escrita no ensino, Dolz & Schneuwly (2004, p. 139) afirmam que uma pesquisa realizada por De Pietro & Wirthner (1996) revela os seguintes aspectos:

- O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para aprendizagem da escrita;
- Os professores analisam o oral a partir da escrita;
- O oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e 'normas' escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
- A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática.

Nesse sentido, é possível que a inaptidão de alguns alunos, especialmente no ensino fundamental, em lidar com eventos que exijam o uso da oralidade esteja relacionada à lacuna deixada pela escola quanto ao trabalho com os gêneros orais, uma vez que se entende que já nessa fase o aluno precisa se cercar de conhecimentos que possibilitem a utilização do pensamento lógico e crítico, tornando-se, assim, sujeito de suas ações e autor das práticas sociais de linguagem e das situações reais de interação social.

Sendo a linguagem oral um instrumento multidimensional e a mais antiga modalidade linguística de interação, é questão relevante a sua inserção nos programas escolares, visando à construção e compreensão dos discursos produzidos por outros sujeitos e, conseqüentemente, a organização de sua fala, com vistas à competência comunicativa, uma vez que, de acordo com Antunes (2003, p. 110), "o que se deve pretender com uma programação de estudos do português, não importa o período em que acontece, é ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita". Ou seja, não se trata de aqui da ideia de imposição de um tratamento dicotomizado ou de superioridade de uma sobre a outra, mas de promover situações que preparem os sujeitos a atuarem com autonomia nos mais diferentes eventos de interação social.

Assim, é importante que a escola reflita sobre as práticas sociais da linguagem, compreendendo seu funcionamento e trabalhando-a de forma adequada, ou seja, é necessário que se considere o desenvolvimento cognitivo dos alunos e as situações de interação social a que estarão submetidos, uma vez que "as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos" (BRASIL 1998, p. 19).



De acordo com Mollica (2011, p. 11), “a escola é, segundo o imaginário coletivo, o meio mais almejado para promover a inclusão social”, desse modo, não se pode conceber a ideia de uma inclusão em sua totalidade, com vistas à prioridade de uma modalidade, por ser considerada de prestígio social (como é o caso da escrita), em detrimento de outra, relegada à noção de “erro”, posta à margem dos estudos da linguagem e da interação, uma vez que

Do ponto de vista científico, todas as manifestações linguísticas são legítimas, desde que cumpridas as necessidades de intercomunicação. [...] Contudo, ao considerar-se a adequação dos usos aos inúmeros atos de fala e estilos exigidos por situações contextuais reais de interação linguística, os falantes devem se apropriar de forma consciente das potencialidades linguísticas para eliminar inadequações, restrições e não ficar adstritos a ‘espaços comunicativos’ limitados sob pena de serem condenados à imobilidade social (MOLLICA, 2011, p. 51).

Considerando o exposto, é importante destacar que para a escola se apropriar, efetivamente, de práticas que deem primazia ao trabalho com os gêneros orais, tomando a fala do aluno como objeto de instrumentalização de novos saberes, é importante que o professor de língua materna disponha de recursos teóricos didáticos e pedagógicos que lhe permitam refletir sobre sua prática, sobre as concepções de linguagem e, fundamentalmente, quais os reais objetivos do ensino de língua materna na escola.

É importante destacar que esse redimensionamento só será possível a partir de uma concepção de linguagem enquanto processo interativo em que os sentidos são construídos a partir das relações dialógicas estabelecidas com os interlocutores e o meio social no qual os sujeitos estão inseridos. Sobre essa concepção, Bakhtin/Voloshinov (1995, p.123) afirma que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Nesse sentido, torna-se fator preponderante considerar que essas ações só se efetivam a partir de vivências e usos da linguagem oral e escrita, portanto, “dizer que a fala não é coesiva e a escrita é coesiva, não tem grande sentido neste grau de genericidade, pois tudo depende de qual escrita ou fala estamos nos referindo” (SIGNORINI, 2001, p. 32). Daí a importância das práticas orais serem enfatizadas a partir do estabelecimento de situações que favoreçam aos sujeitos aprendizes a condição de ampliar seus conhecimentos sobre a língua, compreendendo seu funcionamento e usando-a de forma eficiente.

## **2 O TRATAMENTO DA ORALIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Publicados há pouco mais de uma década (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como objetivo primordial sistematizar referências para o ensino em âmbito nacional, nas diferentes áreas, respeitando as especificidades regionais. Ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), tem como elemento mobilizador o desenvolvimento da cidadania, tônica expressa pelo então ministro da

educação, na carta de abertura aos professores: “O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, 1998, p.5).

Considerando o relevante papel das interações sociais e dialógicas no processo de ensino e aprendizagem, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) destacam a importância de se desenvolver um trabalho pautado no uso da linguagem, nas diferentes instâncias, viabilizando o domínio ativo do discurso nas mais diferentes esferas de comunicação, de modo a ampliar as possibilidades de inserção e participação social do indivíduo no exercício da cidadania.

É com vistas ao trabalho com a língua como objeto de ensino que, no documento em análise, os conteúdos de Língua Portuguesa estão organizados sob dois enfoques: O uso da língua oral e escrita, em que os gêneros da oralidade se articulam na prática de escuta e na produção de textos orais; e A reflexão sobre a língua e a linguagem, que prevê a prática de análise linguística.

Nesse sentido, a escola se configura como um espaço capaz de promover situações didáticas que oportunizem ao aluno

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).

Considerando o exposto, a possibilidade de adequação às variadas situações de interação possibilita aos sujeitos condições favoráveis à ampliação de domínio da linguagem e as capacidades de leitura e compreensão nos mais diversos âmbitos sociais, requisito indispensável para uma efetiva participação como sujeito ativo, crítico e autônomo.

Quanto aos princípios organizadores dos conteúdos de ensino em língua portuguesa, o documento deixa claro que devem ser selecionados conforme a possibilidade de apropriação, por parte do sujeito, que deverá transformá-los “em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediado pela interação com o outro” (BRASIL, 1998, p. 33). Assim, é importante destacar a relevância dada ao trabalho com os gêneros orais, uma vez que nos eventos de interação os sujeitos fazem muito mais uso da linguagem oral do que dos eventos de escrita, o que não representa a supremacia de um sobre o outro, evidentemente, mas a importância de se proceder a uma abordagem que possibilite ênfase à fala dos sujeitos, com o intuito de refletir e ampliar a competência comunicativa de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com os estágios sucessivos de uso da linguagem, “pois é na prática de reflexão sobre a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, 1998, p. 34).

Por outro lado, o documento alerta sobre o equívoco cometido pela escola que relega o espaço da oralidade à discussão de temas abordados em textos que, na maioria das vezes, têm como fim a realização de um exercício escrito. Não significa dizer que essas situações dialogais não sejam importantes, uma vez que aproximam os pares e possibilita a troca de informações, negociação de sentidos, confronto de opiniões. Porém, se o que se busca é o amplo desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos sujeitos no exercício da cidadania é preciso que sejam dados subsídios ao aluno de modo que ele perceba as diferentes

exigências do uso do gênero oral e a necessidade de adequação aos diferentes espaços e diferentes gêneros que exijam o uso da oralidade, de modo formal ou informal. Nesse sentido, Lima & Beserra (2012, p. 60) afirmam que “formalidade e informalidade não podem ser dadas como características de uma ou de outra modalidade linguística, mas são, antes, exigências das condições de produção dos diversos gêneros de textos, produzidos sempre em situações específicas”. “Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem do oral no planejamento e realização de apresentações públicas” (BRASIL, 1998, p. 25). Sobre essa questão, é importante destacar que para a efetivação desse princípio faz-se necessário criar condições e estratégias que favoreçam a transposição de gêneros que ultrapassam os muros da escola, praticados socialmente, procurando dar ênfase à sua funcionalidade, muito mais do que ao aspecto estrutural.

Como se vê, o documento que norteia o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental é profícuo quanto às orientações sobre a importância de um trabalho pautado no uso dos gêneros textuais orais, com ênfase na fala do aluno; entretanto, ainda não faz parte da cotidianidade da escola e do professor de língua materna a inserção da fala do aluno como gênero oral capaz de promover a autonomia dos sujeitos, apesar do senso comum de que

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

Nesse sentido, se prevê a necessidade de uma retomada de “postura” no que diz respeito ao tratamento e ao ensino de língua portuguesa, com análise cuidadosa dos documentos oficiais, atentando, principalmente, para a importância de se empreender um trabalho que atenda às demandas sociais a que os sujeitos envolvidos nesse processo estarão submetidos. É importante, ainda, compreender a eficácia de um trabalho que dê primazia aos estudos da língua/linguagem como elemento fundamental para a participação social efetiva e autônoma dos sujeitos.

### **3 GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Consideramos em nosso estudo a importância de a oralidade ser enfatizada na escola, uma vez que os documentos oficiais (BRASIL, 1998, p.25) (que regulamentam o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental) afirmam que “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento de apresentações públicas”. Diante disso, buscamos verificar se os livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), material mais acessível a alunos e professores das escolas públicas, contemplam situações que possibilitem o desenvolvimento da linguagem em sua modalidade oral, atentando para o seguinte fato: “Há uma estreita relação entre o que e como ensinar: determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico” (BRASIL, 1998, p. 65).

Nesse sentido, é importante compreender, inicialmente, a concepção de língua/linguagem adotada pelo livro didático (LDP), embora, conforme Marcuschi (2005, p.22), poucos deixam definido o conceito defendido, mas a estrutura apresentada e a ênfase ao código escrito permite entrever que a língua é vista como “(a) um conjunto de regras

gramaticais, (b) um instrumento de comunicação e (c) um meio de transmissão de informação”.

Desse modo, para melhor compreender o tratamento didático atribuído aos gêneros orais, analisamos quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º Anos), todas aprovadas no PNLD (2008 e 2014) sob a coordenação e pareceres de autores de destaque na Linguística Contemporânea.

COLEÇÕES	EDITORA	AUTORES
Jornadas. port	Saraiva	Dileta Delmanto Laiz B. de Carvalho
Português: linguagens	Saraiva	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães
Perspectiva: língua portuguesa	Editora do Brasil	Norma Discini Lucia Teixeira
Projeto Araribá: português	Moderna	Editora Moderna

A análise foi feita considerando a recorrência do gênero oral em cada uma das coleções, buscando mapear que dimensões do ensino são prioridades no material didático ao alcance de alunos e professores da escola campo de pesquisa. Nesse sentido, foi possível estabelecer uma análise comparativa entre as coleções.

É importante ressaltar que das quatro coleções analisadas uma foi o livro didático adotado para todas as escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Pombal – PB: Jornadas.port, da editora Saraiva. As demais coleções fazem parte do acervo da escola, na sala dos professores, local onde é realizado o Planejamento Semanal das atividades pedagógicas, a disposição do professor para eventuais consultas.

Todas as coleções apresentam, basicamente, a mesma estrutura: dividem-se em capítulos e unidades que versam sobre diversos temas que possibilitam ao aluno “ler, escrever, falar e refletir criticamente” (Manual do Professor, página 5). As situações de uso da oralidade estão sempre alinhadas à concepção de oralização do texto escrito, uma vez que partem sempre de um texto que é indicado para leitura e discussão (oral) para, em seguida, proceder-se às situações de análise escrita.

O quadro que segue apresenta um panorama da recorrência dos eventos de oralidade nas coleções analisadas:





COLEÇÕES	QUANTITATIVO DE PROPOSTAS COM ORALIDADE
JORNADAS. PORT (EDITORA SARAIVA)	6º ANO: Duas propostas 7º Ano: Seis propostas. 8º Ano: Quatro propostas. 9º Ano: Apenas uma proposta.  OBS: Em nenhuma das propostas os gêneros são didatizados.
PORTUGUÊS: LINGUAGENS (EDITORA SARAIVA)	6º ANO: Três propostas. 7º Ano: Três propostas. 8º Ano: Uma proposta. 9º Ano: Apenas uma proposta.  OBS: Em nenhuma das propostas os gêneros são didatizados.
PERSPECTIVA: LÍNGUA PORTUGUESA (EDITORA DO BRASIL)	Nenhuma proposta específica. A oralidade é entendida como a leitura em voz alta e/ou breve discussão para iniciar o “trabalho” com o texto.
PROJETO ARARIBÁ: PORTUGUÊS	Nenhuma proposta específica. A oralidade é entendida como a leitura em voz alta e/ou breve discussão para iniciar o “trabalho” com o texto.

Nas obras investigadas, embora no Manual do Professor os autores afirmem que adotam uma perspectiva de linguagem “que rompe com as correntes que tratam a língua como fenômeno separado do universo social e histórico” (DELMANTO & CARVALHO, 2012, p. 4); “perspectiva de língua como instrumento de comunicação, ação e interação social” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 4), percebe-se que a ênfase é atribuída ao conceito de língua como mero instrumento de comunicação, uma vez que grande parte dos eventos de linguagem são fundamentados em estruturas que relegam os estudos a estruturas prontas, com exercícios que pouco ou em nada contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo.

De acordo com Marcuschi (2005, p. 22), “as línguas não são apenas um código para comunicação, mas fundamentalmente, uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica”. Nesse sentido, os LDP em análise pouco abordam a oralidade e quando

o fazem reservam a esta o lugar do erro ou mero espaço de “discussão” de um texto cujo fim é uma produção escrita.

São frequentes propostas que contemplam o desenvolvimento da leitura oralizada, uma vez que se percebe a recorrência da leitura em voz alta ou da discussão coletiva dos textos propostos, no entanto, não há uma preocupação em ensinar o gênero oral, sua arquitetura textual e funcionalidade, imagina-se, apenas que a prática escolar de ler em voz alta contemple o tratamento da modalidade oral. Vê-se, assim, que para todas as situações didáticas, dirigidas pelo LDP, com os gêneros orais, é dispensado o mesmo tratamento que se aplica para a modalidade escrita: “Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola” (BRASIL, 1998, p. 24).

Entretanto, são inúmeras as situações fora do ambiente escolar em que os sujeitos necessitam dominar as especificidades dos gêneros utilizados em instâncias mais formais e isso só se dará de forma satisfatória se a escola tomar para si a incumbência de promover essa abordagem (BRASIL, 1998). Sobre esse aspecto, Antunes (2007, p. 51) afirma que “Não se pode esperar que o falante descubra sozinho um conjunto tão complexo e tão heterogêneo de regras e normas, que, ainda por cima, admitem toda a flexibilidade permitida pela natureza eminentemente funcional da língua”.

Enfatizamos, por essa razão, que as situações didáticas precisam contemplar o ensino da modalidade oral da língua e que é tão presente na cotidianidade dos sujeitos. A escola não deve relegar a ela o lugar do improvisado e de estratégias incompatíveis com a lógica do processo de ensino e aprendizagem, considerando que “a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece” (BRASIL, 1998, p. 65).

Excepcionalmente, a coleção *Português: linguagens* traz uma proposta de trabalho com o gênero oral *Exposição oral* e, embora de modo pouco aprofundado, sinaliza para o aluno que sua atuação nesse evento de interação não poderá ser feita a partir do improvisado, mas requer uma postura mais elaborada na produção do gênero. Sobre essa situação, é importante destacar que esse tipo de atividade possibilitará aos sujeitos refletir sobre o uso da linguagem oral em diferentes situações de interação social, o que poderá contribuir para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem da língua, bem como a compreensão de que a fala pode e deve ser ensinada pela escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as abordagens aqui ressaltadas, muitas são as pesquisas que destacam a importância da oralidade ser enfatizada, pela escola, na sala de aula. Autores como Geraldí (1984), Marcuschi (2005), Rojo (2003), Dolz & Schneuwly (2004), defendem a possibilidade de situações que visem ao desenvolvimento de competências orais nos sujeitos sociais que integram o universo escolar. Para Geraldí (2002), a linguagem é vista como o lugar da interação humana, pois é por meio dela que o sujeito que fala, pratica ações e age sobre o ouvinte. Dolz & Schneuwly (2004) consideram a oralidade como realidade multiforme, englobando não apenas aspectos fônicos, fonológicos, de entoação, mas também explorando lugares mais amplos do oral, como a própria materialidade do texto oral, seu enunciador, seu lugar de enunciação. Do mesmo modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais reiteram a importância de a modalidade oral ser enfatizada pela escola, mesmo se tratando de um gênero inerente à condição humana. O que revela ser desconsiderado nas coleções didáticas analisadas em nossa pesquisa.

A análise realizada permitiu entrever que as atividades contempladas nesses materiais didáticos estão abaixo da crítica, uma vez que vão de encontro com as orientações do documento norteador para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental (PCN 2008), tanto no que se refere à produção quanto à compreensão dos gêneros orais nas diferentes instâncias de uso dessa modalidade língua.

Sobre esse aspecto, Marcuschi (2005, p. 24) afirma que o objetivo das atividades com a oralidade na sala de aula deve ser ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não se pode abrir mão, ressaltando o desafio de lidar com as variações linguísticas, considerando o contexto social em que os discursos são produzidos. Por outro lado, percebe-se que “os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala”.

Nesse sentido, evidencia-se a real necessidade de se conhecer os pressupostos dos documentos oficiais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa para, assim, proceder a uma avaliação mais cuidadosa quando da escolha do livro didático e, principalmente, poder propor situações que contemplem o trabalho com os gêneros orais, a despeito do que propõe o livro didático, além de participar ativamente do debate sobre o fato de que a modalidade oral, embora inerente aos sujeitos sociais como prática “naturalizada”, pode e deve se constituir objeto de ensino, uma vez que compõe parte de um sistema linguístico, sendo uma modalidade da língua com regras instituídas por um acordo social.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BAKHTIN. M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF 1998.

CRESCITELLI Mercedes Cunha. REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. *In*: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também de fala. *In*: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane(org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P. et al (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.



\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: DIONÍSIO, A. P. et al(org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.