

O LIVRO DIDÁTICO DO PORTUGUÊS: uma análise da oralidade

Arthur Pereira SANTANA

1 INTRODUÇÃO

De um modo geral, o ensino de língua portuguesa se confunde com o ensino de gramática. Assim, para o senso comum, aprender uma língua é saber lidar com todas as regras ditadas por sua gramática normativa. Contudo, ao aprofundar estudos cujo foco é a língua e suas diversas concepções, características e peculiaridades, percebemos que a língua portuguesa é muito mais que um conjunto de regras a serem seguidas. A ideia de gramática corrente no âmbito escolar, principalmente na educação básica – que prima pelo caráter prescritivo como única forma de estudo da língua –, revela-se, pois, redutora frente à dinamicidade dos fenômenos linguísticos.

Dessa forma, aliado aos diversos problemas enfrentados pelas escolas brasileiras, sejam eles de cunho estrutural ou curricular, o ensino de língua portuguesa ainda apresenta diversas falhas que necessitam ser reparadas para evitar as possíveis lacunas geradas na formação dos alunos.

Muito mais que regras gramaticais prescritivas, o professor de português acaba sendo responsável por apresentar aos alunos, de maneira geral, as diversas possibilidades que o uso adequado da língua¹ pode proporcionar, seja no âmbito da escrita seja no âmbito da oralidade.

Apesar das críticas feitas ao livro didático (ZABALA, 1998), eles são peças importantíssimas no processo ensino/aprendizagem e é necessário, portanto, que possam dar conta das solicitações as quais cotidianamente temos que responder como sujeitos de linguagem que somos. É necessário possibilitar ao aluno vivenciar, de forma

¹ Aqui, “uso adequado da língua” refere-se muito mais do que ao simples domínio das regras prescritas pela gramática normativa. Neste caso, a habilidade de se fazer entender e alcançar os objetivos desejados a partir do uso da língua é o que realmente importa.

adequada, a imensa riqueza e variedade de usos da língua, entre estes, evidentemente, a vivência com a oralidade.

A importância dada à abordagem da oralidade demonstra o problema existente nos livros didáticos de ensino do português. É clara a importância deste tipo de trabalho para alunos dos níveis fundamental e médio, contudo nem todas as gramáticas sanam tal necessidade. Sobre a deficiência na abordagem da oralidade, Marcuschi observa que:

Os autores dos manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem *onde e como* situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita. Certamente, *não se trata de ensinar a falar*. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua (MARCUSCHI, 2003, p.24).

Dessa forma, não se trata de uma deficiência específica de um autor ou de uma obra, e sim de um problema compartilhado pela maioria dos manuais didáticos, que ainda refletem os dogmas defendidos por uma forma de ensino extremamente tradicionalista e, na maioria das vezes, ineficaz e desgastante tanto para o aluno como para o professor.

É bem verdade, entretanto, que significativos avanços já foram feitos nos últimos anos sobre essa questão. A chamada “virada pragmática”, como bem observaram Bezerra & Dionísio (2003), isto é, a ruptura epistemológica que se deu no ensino de língua, com a valorização das práticas de interação e dos modelos plausíveis de proficiência em leitura/escuta e em escrita/fala, trouxe à tona a necessidade de abordarmos a língua oral, não só respeitando e considerando os seus usos cotidianos, mas também desenvolvendo os não-cotidianos.

Considerando essa realidade, este estudo se propõe a analisar como a oralidade é abordada nos manuais didáticos de língua portuguesa. Para tanto, consideramos duas obras: *Português: linguagens*, voltada para alunos do quinto ano do ensino fundamental; e *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*, voltada para alunos do ensino médio, ambos de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Objetivamos com a análise dessas obras não somente perceber como é

trabalhada a oralidade pelos dois autores, mas, sobretudo, identificar as diferenças dessa abordagem frente a duas realidades diversas: a do ensino fundamental e a do médio.

2 A ORALIDADE E OS PCNs DE LÍNGUA PORTUGUESA

Criados pelo Governo Federal, Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs funcionam como referenciais e bases para o desenvolvimento das atividades educacionais no Brasil. Assim sendo, todas as disciplinas obrigatórias na grade curricular de uma instituição de ensino básico são regulamentadas e precisam seguir os Parâmetros atualmente propostos pelo MEC.

Sobre a questão da oralidade, os PCNs de língua portuguesa regulamentam:

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 apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1998, p. 67).

Como podemos observar, segundo essa visão, a oralidade deve ser trabalhada nas escolas por meio de práticas e metodologias, desenvolvidas pelos educadores, que possibilitem ao aluno o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, saber adequar sua fala aos mais diversos contextos sócio-comunicativos.

Um dos grandes defensores da importância do ensino da oralidade, o suíço Bernard Schneuwly (PELLEGRINI, 2010), professor da Universidade de Genebra, defende a comunicação como ponto central do ensino de língua materna. Para ele, o aluno deve ter oportunidades de ler, escrever, aprender gramática e ortografia, tudo em função da comunicação. Suas ideias estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente sobre gêneros, tipos de discurso e linguagem oral.

É necessário, dessa forma, que sejam aplicados em sala de aula o que é recomendado pelos PCNs, e o primeiro passo a ser seguido é a adequação dos livros didáticos a essa realidade, já que é inegável o papel deste material curricular no processo ensino/aprendizagem.

3 A ORALIDADE NA OBRA *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*

a) Sobre a obra

O livro é composto por quatro unidades, cada uma com três capítulos. As unidades são divididas por projetos temáticos, que estabelecem relações com o universo infanto-juvenil. Há muitas cores, figuras e tipos de letras, e a estrutura das unidades segue um padrão: uma introdução ao tema, antes de cada capítulo, com perguntas dirigidas ao aluno, um texto relacionado ao tema abordado; dicas de vídeos, livros, música e sites; além da oficina de criação que sugere um projeto a ser desenvolvido a partir do estudo da unidade.

No volume escolhido para análise – o do 5º ano que corresponde à 4ª série, destinado a crianças de dez anos –, os temas abordados são: superação de medos, arte, mídias e cidadania. Para este estudo, analisamos somente a unidade três “Eu também estou ligado” que trata diretamente da comunicação oral, embora todas as unidades, em geral, façam-no com ênfase distinta.

b) A abordagem da oralidade

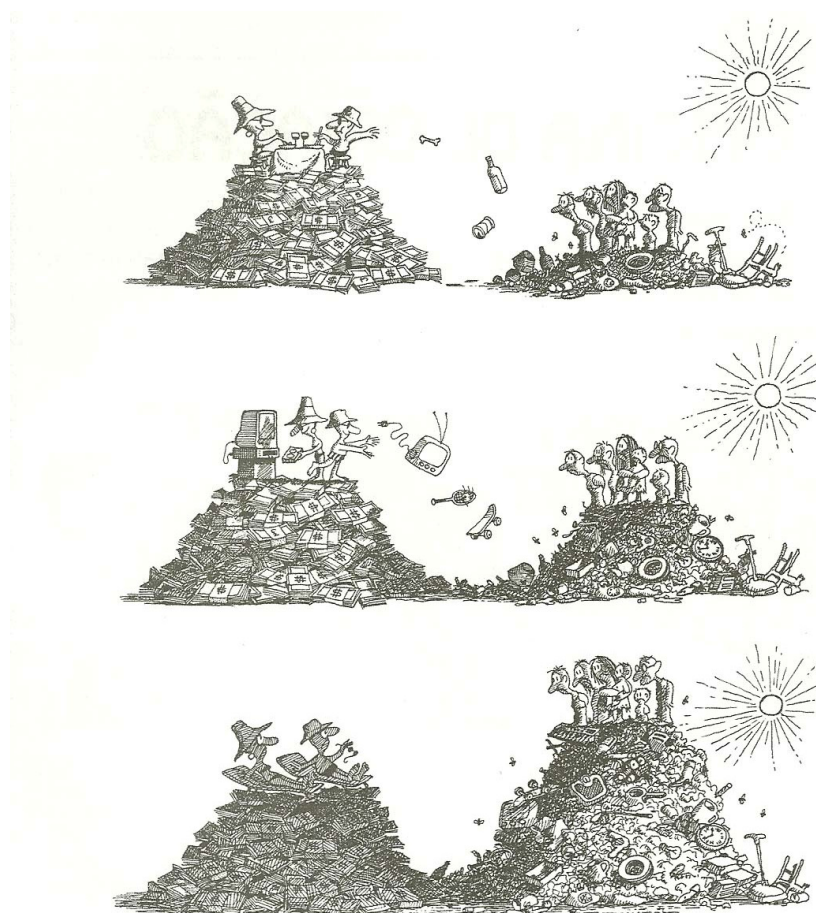
Antes de abordarmos a referida unidade, cabe citar alguns pontos importantes do *Manual do Professor*² em que são enfocadas questões a respeito da oralidade. Nesse manual, encontramos, ainda, orientações sobre a interação entre os alunos, por meio da leitura oral do próprio texto que, segundo os autores,

² O Manual do Professor é um instrumento que acompanha o livro em análise (em sua versão destinada aos professores), com o objetivo de orientar a prática pedagógica e a organização dos conteúdos abordados.

[...] conduz o aluno à desinibição e gera atitudes extremamente positivas, pois encoraja a expressão espontânea, estimula a fluência de ideias e cria o respeito mútuo, uma vez que, quando um aluno lê, todos os outros costumam mostrar interesse, aplaudindo ou se manifestando com palavras ou risos quando reconhecem um texto bonito, criativo, engraçado, “literário” (CEREJA & MAGALHÃES, 2008, p. 18).

Essa é uma prática pouco frequente nas escolas, uma vez que a reação dos alunos nem sempre é a mesma sugerida no manual, embora seja uma boa oportunidade de trabalhar temas como *respeito*, *importância do ouvir*, dentre outros valores que possibilitam uma efetiva interação social.

Na unidade três do livro em estudo, podemos identificar muitas situações de estímulo à oralidade. No capítulo 1, *Lendo Imagem*, há uma sugestão para trabalhar o gênero cartum, conforme mostra o exemplo a seguir:



(*Esto no es todo*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2004. p. 467.)

Figura 1 - Exemplo de estímulo à oralidade em CEREJA & MAGALHÃES, 2008

Nesse capítulo, o professor é orientado a solicitar, antecipadamente, aos alunos uma pesquisa de imagens relacionadas com o tema “pobreza”, para que estes troquem o material entre si e debatam sobre o tema, questionando a amplitude e a relevância do tema no país e no mundo.

No capítulo 2, o objeto de ensino é o trabalho com o gênero *debate*. Nesse capítulo, o tema a ser debatido é “violência no vídeo”, conforme mostra o exemplo a seguir:

Para realizar um bom debate

1. É necessário saber ouvir.
 Ouça com atenção tudo o que seu colega está falando. Pense primeiro se você concorda ou discorda da opinião dele; depois, se quiser falar, levante o braço e espere sua vez; todos devem ter o direito de dar sua opinião.
2. Evite repetir as mesmas ideias; por isso, preste atenção ao que os outros estão falando, para que você possa contribuir com ideias novas.
3. Nunca provoque, maltrate ou xingue seus colegas só porque eles pensam diferente de você. Respeite a opinião dos outros.




Figura 2 - Exemplo de atividade em CEREJA & MAGALHÃES, 2008.

Vemos que, mais uma vez, o livro oferece ao aluno a oportunidade de preparar-se para realizar a atividade proposta. É interessante observar que os autores frisam, em um quadro de informações intitulado *Para realizar um bom debate*, a necessidade de se ouvir o colega, da não-repetição de ideias e do respeito. Já no Manual, o professor é orientado a deixar claras as regras do debate e a trabalhar como mediador. Como exemplo, segue um debate publicado em um jornal, que trata do mesmo tema, e que fora realizado por crianças de um colégio paulista.

Em seguida, a seção *Os sentidos do texto* aborda questões que levam os alunos a identificar as características de um debate, as informações relevantes do texto; a refletir sobre os argumentos apresentados e a sugerir novas ideias para o debate. Já a seção seguinte, intitulada *A linguagem do texto*, traz reflexões interessantes sobre as diferenças entre a fala e a escrita, como vemos nos questionamentos a seguir:

1. Você leu um texto que é a **transcrição** de um debate oral, isto é, um texto que foi passado da linguagem oral para a linguagem escrita. Ao ser feita a transcrição, muitas características foram eliminadas ou alteradas.

a) Existem no texto expressões indicativas de quebras ou pausas, como **ééé...**, **anh...**, **hum...**?

b) Existem expressões como **né?**, **entendeu?**, **tipo**, **pra** ou o emprego de gírias?

c) Na sua opinião, os participantes do debate utilizaram, ao falar, expressões próprias da linguagem oral?

d) Se respondeu sim, qual seria o motivo de essas expressões terem sido eliminadas na transcrição do debate?

2. Releia este trecho da fala de Kauê: “Quando eu era pequeno, eu via o Super-Homem e queria imitá-lo”. No debate falado, você acha mais provável que Kauê tenha usado a forma **queria imitá-lo**, própria da língua padrão, ou a forma coloquial **queria imitar ele**? Por quê? (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 124-125) [grifos originais].

Realizando essas atividades junto com os alunos, o professor tem uma grande oportunidade de mostrar a complexidade da fala e a equidade de seu valor em comparação com a escrita, além de proporcionar uma reflexão sobre as situações discursivas e a linguagem adequada a cada uma delas. Ao responder a essas questões, é preciso que o professor tenha uma atitude não-preconceituosa em relação aos elementos da fala e que mostre aos seus alunos que a língua está sujeita às normas sociais.

Há ainda quatro questões, na seção *Trocando ideias*, que estimulam o aluno a expressar sua opinião, seja concordando ou não com os argumentos postos no debate lido.

Na parte que trata da produção textual, há cinco perguntas cujas respostas vão formando uma lista das características de um debate. Vale ressaltar a nota dos autores sobre como abordar a questão: “Professor: Sugerimos que inicialmente deixe os

grupos debaterem a questão. Em seguida, construa na lousa uma resposta coletiva.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2008, p. 126). Esse tipo de orientação valoriza a resposta coletiva e incentiva o aluno a participar.

Ainda nessa parte, a seção *Agora é a sua vez* traz uma proposta de produção de um texto de opinião sobre o tema debatido com o objetivo de levar o aluno a expor sua criação em uma atividade chamada *Oficina de Criação*.

Em *Lendo textos do cotidiano*, há uma pesquisa feita com crianças de uma escola paulista, cujos dados são apresentados em gráficos. Os alunos são motivados a interpretar os gráficos para responderem às questões propostas, o que, aparentemente, pode ser feito de forma oral, mas sem a indicação explícita desse comando no enunciado.

Na seção *Reflexão sobre a linguagem*, cujo tema é “a formalidade nas situações e na linguagem”, o aluno é conduzido, a partir da leitura de tiras, à reflexão sobre esse tema, até chegar à seguinte conclusão: “A linguagem pode apresentar maior ou menor **formalidade**, dependendo da situação: quem fala, com quem fala, em que momento, com qual intenção, [...]” (CEREJA & MAGALHÃES, 2008, p. 133). Chamou-nos a atenção o direcionamento dado a essas atividades, que partem da reflexão para o conceito, e não o contrário. É o caso do questionamento a seguir:

Suponha que um amigo seu, com a sua idade, tenha enviado para você este bilhete, escrito em linguagem formal: “Ilustríssimo amigo(a): Nesta linda manhã ensolarada, muito me agradaria ter a sua estimada companhia para, juntos, podermos jogar vôlei na quadra pública, situada ao lado de minha residência. Esperá-lo-ei no referido local às 10 horas. Henrique.” a) Re-escreva o bilhete em linguagem informal. b) Escreva em linguagem formal uma resposta ao seu amigo, dizendo se vai ou não ao jogo (CEREJA & MAGALHÃES, 2008, p. 134).

Ao pedir que o aluno transcreva o texto para a linguagem informal, a questão constrói nele, mesmo que implicitamente, a ideia de que ambas possuem o mesmo valor em diferentes situações sociais.

A penúltima parte do capítulo em análise é dedicada à ortografia e ao som das palavras grafadas com *sc*, *sç* e *xc*. É interessante notar que, embora o capítulo apresente propostas de atividades como a leitura comparativa de palavras e o ditado em dupla,

essa abordagem nos parece descontextualizada em relação ao conteúdo trabalhado na unidade. Seria interessante que essa abordagem levasse em consideração as palavras vistas ao longo da unidade. Por fim, o capítulo é encerrado com a apresentação de uma brincadeira feita com palitos sem, mais uma vez, estar diretamente relacionada com o conteúdo abordado em todo o capítulo.

3 A ORALIDADE EM A *GRAMÁTICA REFLEXIVA*

a) Sobre a gramática

A gramática utilizada para a análise, publicada pela primeira vez em 1999³, é dedicada a alunos de ensino médio, tendo como um de seus principais focos as provas de vestibular e concursos.

Dividida em 5 unidades e um apêndice, que englobam 36 capítulos, a obra de William Cereja e Thereza Magalhães (1999) ressalta, logo na apresentação, o caráter *reflexivo* da obra que foi alcançado graças ao seu modo de analisar a língua, com menos conceitos e repleto de textos e “conversas” entre a obra e seu leitor. Veremos, no entanto, que o tratamento dado à oralidade é praticamente deixado em segundo plano.

b) A abordagem da oralidade

Como afirmamos anteriormente, podemos considerar que os trabalhos cujo objetivo é o desenvolvimento da oralidade são, nesta gramática, praticamente nulos, ou seja, em nenhum dos capítulos ou pontos de análise em destaque na obra há uma abordagem mais criteriosa sobre o assunto.

Em contrapartida, não podemos considerar a abordagem teórica como a única forma de desenvolver esta habilidade fundamental para os indivíduos inseridos na atual conjuntura social da qual fazemos parte. Dessa forma, levamos também em consideração as atividades propostas pelos autores durante a abordagem didática dos

³ Para nossa análise, utilizamos a nona edição.

mais diversos assuntos analisados pela gramática, mas, ainda assim, tal abordagem não se mostrou satisfatório ou eficaz.

Marcuschi (2003) observa que o trabalho com questões da oralidade ou questões da língua falada pode ser feito levando em consideração diversos aspectos, como as variações sociolinguística, dialetal, de estratégias organizacionais da interação verbal, de estratégias comunicativas, de estratégias e processos de compreensão na interação, dentre outras. Sobre isso o autor afirma:

[...] Não existe a menor razão para, em questões de língua falada, reduzir a observação ao aspecto *lexical* e passar ao aluno a ideia de que a fala é apenas uma questão de registro e nível de língua, solúvel no aprendizado de umas poucas estratégias e técnicas de reescrita. Também não se trata apenas de variações morfológicas, como no caso das famosas reduções do tipo: *pra, prum, pro, tá, qué, tô* etc. (MARCUSCHI, 2003, p.33).

A *Gramática reflexiva* aborda, em um de seus primeiros capítulos, algumas das questões apontadas por Marcuschi como ferramentas que devem ser utilizadas para o estudo da oralidade. A diferença entre norma culta e variedades linguísticas, bem como a análise sobre os dialetos e as variedades linguísticas na construção do texto são alguns dos tópicos que, apesar de pertinentes na gramática, não trazem consigo atividades e propostas para o desenvolvimento da oralidade.

É bem verdade que algumas atividades que requerem o uso das habilidades orais de um falante podem ser desenvolvidas a partir dos exercícios indicados no capítulo intitulado *Texto e discurso*. Contudo, essas mesmas atividades são propostas para serem realizadas com a ajuda do professor, já que a obra não deixa claro ao leitor se a atividade deve ser feita em grupo e apresentada de forma oral, ou se deve ser respondida individualmente, de forma escrita.

O fato de a obra ser destinada ao ensino médio, período em que as atenções estão voltadas para as provas de vestibular e de concursos, não justifica a ausência desse tipo de atividade, já que, da mesma forma, esse período requer que os estudantes se preparem para entrevistas de emprego e situações que necessitam da capacidade de organizar ideias e de se fazer entender de maneira direta e eficaz por meio da língua falada.

Dessa forma, percebemos que a ausência deste tipo de abordagem na gramática voltada para o ensino médio não se dá por falha ou falta de conhecimento dos autores, e sim por uma tendência facilmente observada em não abordar e desenvolver a língua falada neste período da vida escolar, mesmo sendo esta uma orientação do Ministério da Educação por meio dos PCNs. Foi pensando nesse contexto que, que organizamos o item seguinte, de modo a apresentar algumas sugestões de trabalho com a oralidade.

4 ORALIDADE: sugestões de atividade

Comungando a mesma ideia de Bencini (2010), que afirma que trabalhar com a expressão oral é muito mais do que ler em voz alta, acreditamos que situações simples, como a disposição do professor para ouvir as ideias dos alunos e permitir que estes exponham seus posicionamentos durante as aulas, e situações mais elaboradas, como entrevistas, debates e seminários, ajudam o aluno a melhor compreender que a fala também tem um peso social, talvez até maior ou mais imediato do que o da escrita.

Concordando com Castilho (2000) sobre a forma de trabalhar a oralidade em sala de aula, Bortoni-Ricardo sugere que, ao trabalhar no desenvolvimento de tal competência,

os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código usado, - a variedade ou variedades não-padrão -, qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação. [...] Se esta contribuição foi veiculada numa variedade não-padrão, no momento em que o professor retomar a contribuição para ampliá-la, ele poderá justapor a variante-padrão e tecer comentários sobre as diferenças entre as duas variantes, permitindo, assim, que se desenvolva a consciência do aluno sobre variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 197).

Após análise dos temas e exercícios propostos pela *Gramática Reflexiva* e tomando como base as sugestões feitas por Mascuschi (2003), constatamos que o professor tem condições de desenvolver atividades que supram a carência de enfoques

que privilegiem a oralidade e, conseqüentemente, desenvolvam a habilidade de trabalhar com a língua oral. Nesse sentido, sugerimos as atividades a seguir:

- No capítulo 1 da obra, que aborda a questão da variedade linguística, é possível realizar trabalhos que utilizem a gravação e audição de fitas. Dessa forma, os alunos tomarão consciência da existência de variedades linguísticas além de perceberem os desvios da norma culta, podendo facilitar, assim, o trabalho do professor ao abordar as regras gramaticais prescritas pela gramática normativa;

- O capítulo 3, *Texto e Discurso*, poderia utilizar a abordagem auxiliada com a apresentação de trabalhos, em que serão discutidas e apresentadas ações publicitárias, por exemplo. Por meio deste trabalho, é possível tanto abordar questões como a polifonia do discurso, quanto auxiliar os alunos a desenvolverem a capacidade de leitura crítica deste tipo de texto.

- As apresentações de trabalhos também podem e devem levar em consideração a realidade dos alunos. Sendo assim, pontos de análise como o processo de formação de palavras e as gírias podem ser inseridos nos atuais contextos como, por exemplo, a linguagem utilizada pelos jovens na Internet. Por meio dessa atividade, além do trabalho com o assunto em questão, é possível fazer com que o aluno compreenda que, mesmo sem perceber, obedece a regras de organização da língua previstas pelo sistema e, até mesmo, já analisadas por estudiosos.

É importante termos em mente que, por se tratar de um estudo sobre a língua, boa parte dos temas analisados pela gramática pode ser complementada com a produção de outros tipos de atividades. Além disso, não podemos esquecer que um trabalho sobre oralidade se mostra como uma importante ferramenta para o entendimento dos próprios falantes sobre seu comportamento linguístico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução da noção de discurso foi de fundamental importância para a renovação da concepção de ensino de língua, pois desencadeou a compreensão da

leitura e da escrita como processos. O objetivo do ensino passou a ser o desenvolvimento das competências e habilidades subjacentes a esses processos, levando o aluno a construir efeitos de sentido, a criar estratégias para a eficácia do discurso, além de intuir a gramática presente nos textos. Nesse contexto, o conceito de texto não está mais restrito à modalidade escrita da língua, mas compreende também a produção oral, cujas peculiaridades precisam ser conhecidas pelos alunos.

Reforçamos, com este estudo, a importância do trabalho com a oralidade nas disciplinas de língua portuguesa durante a formação acadêmica dos estudantes. Por meio de atividades como as analisadas neste trabalho, é possível desenvolver não só conteúdos conceituais, mas também procedimentais, como manusear um gravador, construir um questionário, coletar opiniões, e atitudinais, como ouvir a fala do outro, analisar a opinião do outro e ponderá-la, respeitar diferenças de opinião, crença, classe social, sexo. Para que esses objetivos sejam alcançados de fato, é necessário, no entanto, que o aluno tenha contato com o mesmo gênero mais de uma vez ao longo da sua vida escolar, desenvolvendo um programa em forma de espiral.

Como ainda pudemos observar, mesmo fazendo parte dos PCNs de língua portuguesa, a questão da oralidade é pouco abordada em muitas gramáticas voltadas para o ensino médio. O fato de a *Gramática Reflexiva* não desenvolver um trabalho eficaz a respeito da oralidade, ao contrário do que ocorre com o livro didático voltado para o ensino fundamental, comprova que não se trata de medir a competência de seus autores, já que conseguiram desenvolver essa proposta, e sim de uma tendência que ainda insiste em perpetuar-se nos livros voltados para o ensino médio; nesse nível de ensino, o preparo para as provas de vestibular é o único objetivo.

Vale ressaltar, entretanto, que a não existência desse tipo de atividade na gramática não impede que o professor, ao observar tal deficiência, consiga desenvolver trabalhos que supram essa necessidade. Como vimos, orientados pelos vários estudos citados, diversas são as opções de atividades que podem ser desenvolvidas utilizando a gramática.

Sendo assim, é necessário que reforçemos a importância da formação do professor a fim de preencher as lacunas deixadas pelos livros didáticos. É fundamental, ainda, que mais pesquisas na área sejam desenvolvidas, para que tanto os livros

didáticos como a forma pela qual os conteúdos são trabalhados sejam repensados para que alcancemos melhores resultados.

Comunicando-se adequadamente em todas as modalidades da língua, o aluno terá sua cidadania garantida, pois será capaz de ler e compreender o mundo à sua volta e os discursos que o compõem, além de manifestar-se para defender ideias e direitos. A boa comunicação oral constitui, portanto, um requisito indispensável para a vida do aluno como usuário proficiente da língua e indivíduo preparado para lidar com as mais diversas situações em que a sociedade o coloca.

REFERÊNCIAS

BENCINI, Roberta. **Ensinar a falar é tão importante quanto ensinar a ler e a escrever.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/como-fala-bem-423740.shtml>. Acesso em: 13 jun. 2010.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva. **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998, 106 p.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino do português.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens: 5º ano.** Ilustrações Ulhôa Cintra Comunicação Visual e Arquitetura. 2. ed. reform. São Paulo: Atual, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação.** São Paulo: Atual, 1999.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PELLEGRINI, Denise. **O ensino da comunicação**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ensino-comunicacao-423584.shtml>. Acesso em: 13 jun. 2010.