

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 5, N. 2, ano 2013

GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA ORALIDADE NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Luna Karoline Sousa Rocha (UESPI)

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

RESUMO

Neste trabalho, pretendemos analisar como os livros didáticos de Língua Portuguesa do 8º ano da educação básica (EB) têm abordado o ensino da oralidade. Os pressupostos teóricos foram baseados em Antunes (2003), Cardoso (1999), Fávero (2003), Marcuschi (1997) e (2003), Pretti (1999), Ramos (1997) e Rojo (2000) e (2003). Foram analisados, então, três livros didáticos da EB que foram utilizados no ano de 2012 em escolas municipais de Teresina. Resultados apontam para a existência de um esforço por parte dos autores de livros didáticos em abordar a oralidade, embora eles não sejam suficientes para dar conta da complexidade dessa modalidade da língua.

Palavras-chave: Gêneros textuais, ensino da oralidade, análise de livros didáticos.

ABSTRACT

In this paper, we intend to analyze how the Portuguese language textbooks of the 8th year of Basic Education (EB) have approached the orality teaching. The theoretical assumptions are based on Antunes (2003), Cardoso (1999), Favero (2003), Marcuschi (1997(2003), Pretti (1999), Ramos (1997) and Rojo (2000, 2003). Three Basic education textbooks that were used in 2012 by municipal public schools in Teresina were analyzed,. The results point to the existence of an effort by the textbooks authors to teach orality, although they are not sufficient to account for the complexity of this language type.

Keywords: Text genres, orality teaching, textbook analysis.

1 INTRODUÇÃO

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

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

Para tanto, foram analisados três livros didáticos, sendo um da EJA e dois do Ensino Fundamental Regular que foram utilizados no ano de 2012 em algumas das escolas do município de Teresina. A pesquisa objetivou descrever a maneira como são propostas as atividades do livro didático voltadas para o ensino-aprendizagem da oralidade e analisar se estas estão em conformidade com o que recomendam os materiais de apoio oferecidos às escolas e aos professores a fim de subsidiar, teoricamente, suas propostas pedagógicas.

Dentre os autores estudados, pode-se apontar: Antunes (2003), Cardoso (1999), Fávero (2003), Marcuschi (1997) e (2003), Pretti (1999), Ramos (1997) e Rojo (2000,) e (2003), além de documentos como a Proposta Curricular da EJA, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2011) e o Guia do Livro Didático – PNLN (2010), que constam também como materiais de apoio à pesquisa.

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

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Discussões sobre o ensino da oralidade, as diretrizes curriculares e a escolha do livro didático

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

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

Apesar disso, o trabalho com a oralidade ainda apresenta alguns problemas porque os professores creem que os alunos já trazem algumas habilidades orais e que estas não devem ser aprofundadas. Antunes (2003, p. 24) ratifica esse fato ao dizer que, relacionado às atividades com a oralidade, é possível constatar

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

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

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

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

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

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

Partindo desse pressuposto, não se trata de saber falar certo ou errado, e sim saber os registros de fala ou de escrita adequados às situações contextuais no ato comunicativo. Portanto, considerando que o objeto do uso da linguagem seja a oralidade, não basta apenas “saber falar”, é preciso que se possa conhecer e dominar os gêneros orais dos mais informais aos mais formais, a fim de que os interlocutores possam compreender os enunciados produzidos durante a interação.

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

Assim, compreende-se, primeiramente, que é preciso que o ensino da oralidade permita ao aluno um contato com a língua padrão, uma vez que atrelado à concepção de formalidade no ensino de língua está o conceito de norma culta. Preti (1999) trata da questão da norma quando a considera como um produto que resulta do uso da língua por determinados grupos sociais, e que esta se modifica a cada situação em que estes usuários se encontram adequando-a as suas intenções comunicativas.

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

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

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

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

Em conformidade, Fávero (2003, p. 83) assevera que “a aplicação de atividades de observação que envolve a organização de textos falados e escritos permite que os alunos cheguem à percepção de como efetivamente se realizam, se constroem e se formulam esses textos.”.

A partir dessas atividades, o professor pode identificar se os alunos apresentam dificuldades quanto à organização do texto, e em seguida estabelecer o que esse aluno precisa aprender para construir um texto adequado, passando este a ser o seu objeto de ensino.

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

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sabe-se que é uma modalidade de ensino diferente do Ensino Regular quanto à estrutura, metodologia de ensino e ao público-alvo.

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

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

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

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

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

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

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

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

É fato que, se a oralidade for abordada de forma superficial, considerando apenas que os alunos ao chegarem à escola já “sabem falar”, esse ensino não será relevante. Não adianta aceitar o aluno como ele é sem lhe oferecer os instrumentos de que necessita para lidar com situações em que não será aceito se utilizar as formas de expressão peculiares de seu meio social.

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

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

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

Sabe-se que o texto oral, diferentemente do escrito, tem seu planejamento à medida que ocorre seu processo de produção. Não há como evitar que seu interlocutor perceba uma pausa, uma hesitação, uma correção. Consequentemente, levar o aluno a planejar previamente textos orais equivale a fornecê-lo mecanismos que o auxilie de acordo com a função interacional em que se encontra e das particularidades do gênero em uso.

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

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

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

Admitindo o caráter estruturador da prática pedagógica, Rojo (2003) assevera que o livro didático tende a deixar de ser um material de suporte ao ensino-aprendizagem e passa a ser um determinante no modo como devem ser ministrados os conteúdos e, conseqüentemente, na metodologia de ensino adotada pelo professor quando está em sala de aula.

3 METODOLOGIA

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

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

Para a seleção dos livros, escolheram-se os LDs de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Estes livros foram selecionados, primeiramente, por fazerem parte das sugestões apresentadas no Guia PNLD mais atual correspondente a cada nível de ensino e, em seguida, por serem os materiais adotados no ano de 2012 para o trabalho pedagógico em algumas das escolas visitadas.

Estabeleceram-se para as análises um livro da EJA e dois do Ensino Fundamental, respectivamente, a saber: “*Educação de Jovens e Adultos – Coleção Tempo de Aprender*” dos autores Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti (LD1); “*Para Viver Juntos: português, 8º ano: ensino fundamental*” de Ana Elisa Arruda Penteadó [et al.] (LD2), e “*Projeto Radix: português, 8º ano - Coleção Projeto Radix*” de Ernani Terra e Floriania Toscano Cavalleto (LD3).

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

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

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

4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELOS LDs DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO DA EJA E DO ENSINO FUNDAMENTAL VOLTADAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORALIDADE

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

4.1 LD1 - Educação de Jovens e Adultos

Os autores do LD1, no manual do educador, aconselham que os professores desenvolvam a competência discursiva dos alunos, a fim de que estes possam dominar as variedades linguísticas da modalidade oral, conhecer o uso da fala em situações públicas, discutir o texto oralmente, reconhecer as diferenças entre os usos formal e informal da língua oral, saber utilizá-las quando o contexto situacional exigir e, que também sejam capazes de produzir seus discursos adequando-os à situação comunicativa.

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

Texto-Canção		
Cuitelinho		
Cheguei na beira do porto Onde as onda se espaia As garça dá meia volta E senta na beira da praia E o cuitelinho não gosta Que o botão de rosa caia, ai, ai	Ai quando eu vim Da minha terra Despedi da parentáia Eu entrei no Mato Grosso Dei em terras paraguaia Lá tinha revolução Enfrentei fortes batáia, ai,ai	A tua saudade corta Como aço de naváia O coração fica aflito Bate uma, a outra faia E os óio enche d'agua Que até a vista se atrapáia, ai.. Domínio Público

Fonte: SILVA (2009, p. 12).

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

1) Leia os versos a seguir:

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

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

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

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

Noções como ‘norma’, ‘padrão’, ‘dialeto’, ‘variante’, ‘sotaque’, ‘registro’, ‘estilo’, ‘gíria’ podem tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica. Isto é facilmente comprovável, caso queira mostrar algumas variações relativas aos falares regionais sobre os quais já se dispõe de conhecimentos razoáveis tanto do léxico como das prosódias e de fatos morfossintáticos. Já se conhece razoavelmente bem a questão da variação sociolinguística sob seus diversos aspectos [...].

Essa atividade faz jus ao que é recomendado na proposta curricular da EJA, pois “quanto mais diversificadas forem as experiências sociais e culturais vivenciadas, mais à vontade os alunos da EJA se sentirão para atuar em contextos diferentes, ajustando seu modo de falar à maior ou menor formalidade exigida pelo contexto.” (BRASIL, 2002, p. 13).

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

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

- Em primeiro lugar, é necessário estudar o tema, porque as pessoas só conseguem falar de forma clara a respeito daquilo que compreenderam.
- A produção da síntese é uma das estratégias para que possamos organizar o pensamento e as informações, já que pesquisamos em várias fontes (livros, *sites*, revistas, jornais, etc.).
- Se necessário, podemos contar com um suporte escrito para auxiliar na apresentação, como o cartaz que vocês elaboraram. Porém deve ser apenas um auxílio: poderão até lê-lo, mas deverão fazer comentários e análises complementares. Também poderão apresentar imagens relacionadas aos assuntos expostos.
- O seminário pode ser uma apresentação individual ou em grupo. Se for realizado em grupo, é importante definir quem faz o quê, e, ao mesmo tempo, ter uma visão do todo. Por isso, definam as funções de cada um dos integrantes, de forma que todos falem.
- Ensaie as falas de forma que possam controlar o tempo e monitorar a expressão corporal. A postura deve ser adequada à fala pública. Com relação ao tempo, definam e monitorem quanto tempo cada integrante terá para falar (por exemplo, 5 minutos).
- Conforme o contexto, vocês perceberão as possibilidades de uso de uma linguagem mais formal ou mais solta, espontânea. (SILVA, 2009, p. 48, grifo do autor).

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

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

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

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

2. Causos são narrativas curtas, tradicionais, contadas em rodas de conversa. Tratam, geralmente, de uma história que o narrador presenciou, viveu ou ouviu falar.

a) Que elemento do texto lido indica sua origem na tradição oral?

b) Os causos são, geralmente, baseados em elementos da realidade e do cotidiano da região em que se originam. De que maneira essa característica aparece no texto lido? [...]

4. Ao contar um caso, o contador procura convencer o ouvinte de que a história teria realmente acontecido, apresentando elementos que atestem sua veracidade. Como isso se manifesta nesse caso?

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

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

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

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

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

4.3 LD3 – Projeto Radix: português, 8º ano

Segundo o manual do professor do LD3, a oralidade deve ser trabalhada na escola porque o tempo todo se produzem textos desta modalidade. Recomenda que as atividades voltadas para o ensino da língua oral devem ter como objetivo fazer com que os alunos percebam que seu uso varia em detrimento da situação comunicacional concreta, podendo ser mais ou menos formal graças ao contexto e ao interlocutor a quem se destina a mensagem.

A atividade proposta no capítulo 2, do LD3, pode-se observar o trabalho com o gênero entrevista. O autor pede que os alunos pensem numa pessoa que tenha uma história interessante para contar e que a entrevistem, gravem ou anotem sua história e levem para compartilhar com os demais.

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

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

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

Observa-se que a preocupação com a adequação do grau de formalidade da fala para essa atividade faz-se pertinente, visto que o objetivo maior é o ensino-aprendizagem do “falar em público”. Anteriormente, tinha-se a ideia de que apenas a escrita devia apresentar-se formalmente e que a fala era sempre mais informal, todavia hoje essa consciência foi modificada e como Ramos (1997, p. 11) afirma:

Problemas decorrentes do estilo necessitarão de prática oral e prática escrita para serem minimizados, o que inclui a audição, discussão, repetição, transcrição e ‘tradução’ de textos do estilo cuidado, assim como a leitura de textos de diferentes

estilos. É importante ressaltar, que na classe das diferenças de estilo estão incluídas tanto formas que aparecem na fala de pessoas cultas, quer em situação de monitoramento quer em situações espontâneas, como também formas que não aparecem na fala das pessoas cultas.

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

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Entretanto, tem-se que reforçar que o LD1, apesar de todo avanço pedagógico apresentado em relação ao ensino da oralidade, não cuidou em proporcionar uma aprendizagem eficiente dos aspectos composicionais da maioria dos gêneros orais apresentados. A única atividade em que o livro teve o cuidado de apresentar os procedimentos necessários para a construção do gênero solicitado foi sobre o seminário.

No LD2, viu-se que as atividades propostas se apresentaram de forma organizada, entretanto avaliou-se que foram poucos os gêneros orais abordados no decorrer do livro. Conforme propôs o manual do educador, as demais atividades puderam mostrar o cuidado no tratamento dado às variações linguísticas relacionando-as ao grau de formalidade do uso da língua adequado às situações propostas, às relações entre a oralidade e a escrita, bem como na observação da entonação, das pausas e das demais marcas da oralidade perceptíveis nas práticas de escuta dos textos orais.

Dentre os livros didáticos analisados, o LD3 foi o que apresentou atividades mais pertinentes ao ensino-aprendizagem da oralidade, inclusive na quantidade de gêneros orais trabalhados. Evidenciou, em vários momentos, a importância de apontar a fala relacionada à escrita, de

considerar o conhecimento que o aluno já traz consigo para a sala de aula, de desenvolver o poder de argumentação dos alunos durante as atividades, de fazer com que estes identifiquem o papel dos seus interlocutores e reconheçam que eles devem ser respeitados e que os alunos também sejam capazes de identificar as marcas conversacionais nos textos escritos.

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

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

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. 106p.

_____. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 2002, v. 2. 256p.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2010a. 293p.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2010b. 152p.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Concepções de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. In: *Trabalhos de linguística aplicada*. Campinas, SP (30): 39-79, Jul/Dez, 1997.

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. MASSAGÃO, Vera Maria (coord.). Proposta curricular para educação de jovens e adultos – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa, Brasília, MEC, 2001. 239p.

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

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

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN's. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

_____; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth G. de Oliveira; MARCHETTI, Greta Nascimento. **EJA 8º ano.** 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. v.3. (Coleção Tempo de Aprender).

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriania Toscano. **Projeto Radix:** português, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix).