

# O ORAL COMO OBJETO DE ENSINO NA ESCOLA: O QUE SUGEREM OS LIVROS DIDÁTICOS? <sup>1</sup>

Telma Ferraz **Leal** – UFPE

Ana Carolina Perrusi Alves **Brandão** – UFPE

Juliana de Melo **Lima** – UFPE

Neste artigo, discutiremos sobre o eixo de ensino da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, refletindo sobre os resultados de uma pesquisa em que analisamos os tipos de atividades presentes em quatro coleções de livros didáticos. Para iniciar esta discussão, optamos por refletir, primeiramente, sobre a natureza desse eixo curricular, propondo diferentes dimensões do ensino da oralidade a serem contempladas na organização curricular da Educação Básica.

## 1. A linguagem oral como eixo de ensino

A discussão sobre o ensino da oralidade, embora pareça ser recente, não o é. Podemos encontrar indícios da preocupação com o desenvolvimento das habilidades orais em tempos bastante remotos. Os sofistas, em Atenas, preparavam os jovens para a vida política, utilizando a "Retórica" como instrumento de conquista. Segundo Breton (1999), durante dois mil e quinhentos anos, a retórica foi, de fato, o centro de todo o ensino, tratando-se de uma disciplina que tinha como propósito ensinar as habilidades de falar em público.

A oralidade, no entanto, não tem ocupado muito espaço nas esferas educacionais formais no mundo contemporâneo. Em uma pesquisa que analisou a prática de cinco professoras do segundo ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental de escolas públicas, investigando os modos como as docentes orientavam o trabalho no eixo da oralidade, Leal, Brandão e Nascimento (2010) observaram 75 aulas (15 de cada professora). Os resultados indicaram que todas as docentes reconheciam a importância do ensino da oralidade na escola, porém, este ensino ficava restrito à promoção de situações de discussão e conversa, não ocorrendo um planejamento sobre que habilidades orais deveriam ser estimuladas e de que modo isto poderia

---

<sup>1</sup> Apoio: CNPq

ocorrer. Assim, não foram registradas atividades envolvendo gêneros orais públicos e formais.

Tal prática deixa implícita a ideia de que as atividades de fala em situações informais, supostamente, dariam conta do ensino da oralidade. No entanto, atualmente, há educadores que defendem a necessidade de contemplar, de modo sistemático, o ensino de diferentes gêneros, tanto no trabalho com a escrita quanto com a oralidade. Na verdade, pode-se dizer que Bakhtin (2000), já na década de 1920, inaugurou um novo discurso sobre as interações sociais, que favoreceu as reflexões sobre as regularidades e a complexidade de muitos textos orais.

Segundo a teoria dos gêneros discursivos, a produção dos textos verbais é realizada por meio da adoção dos gêneros, que são instrumentos culturais disponíveis aos usuários da língua. Isto é, para falar ou escrever, adotamos um determinado gênero, que conhecemos exatamente por termos participado de situações de interação em que outros exemplares dessa espécie textual circularam. Desse modo, quando estamos em uma determinada situação e precisamos nos comunicar, ativamos em nossa memória os conhecimentos sobre como são os textos que as pessoas produzem quando estão em situações parecidas com a que nos encontramos. Os gêneros, portanto, são referências para a produção dos textos que construímos, sejam eles orais ou escritos. Em síntese, segundo Bakhtin (2000, p. 284),

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Como dissemos, não apenas os textos escritos são construídos com base nos conhecimentos ativados pela adoção de um dado gênero. Os textos orais também o são.

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhes o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim (...). Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala,

se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (Bakhtin, 2000, p. 302).

Considerando, portanto, que os gêneros orais são dotados de regularidades e que, em situações públicas, muitos gêneros são de difícil construção, diferentes autores têm defendido a necessidade de incluí-los como objetos de ensino na escola (ver, por exemplo, Dolz e Schneuwly, 2004; e Costa, 2006). Tal temática é urgente, pois os professores queixam-se da falta de definições mais claras sobre que conhecimentos e habilidades precisam ensinar no eixo da oralidade.

Por meio da leitura de propostas curriculares, cujos dados não serão expostos neste artigo, e da análise dos livros didáticos, entendemos que é necessário definir objetivos didáticos explícitos relativos a, pelo menos, quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral. São elas:

1. Valorização de textos de tradição oral
2. Oralização do texto escrito
3. Variação linguística e relações entre fala e escrita
4. Produção e compreensão de gêneros orais

Trataremos, a seguir, de modo breve, sobre cada uma dessas dimensões e retomaremos esse tema ao apresentar os dados acerca do quanto elas foram contempladas em quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **1.1. Valorização de textos de tradição oral**

Autores como Correa (2001) e Signorini (2001) já há bastante tempo vêm alertando para a necessidade de valorização da oralidade no contexto escolar. Esses autores evidenciam que a fala está presente em diferentes esferas sociais e assume, nessas esferas, papel crucial nas interações humanas, com maior frequência, inclusive, que a escrita. No entanto, na escola, ela não tem tido muito atenção dos profissionais. Não há, via de regra, reconhecimento de que esta instituição tenha como uma de suas prioridades auxiliar os estudantes a ampliar suas habilidades de uso da fala.

É comum ouvirmos pessoas apontando dificuldades ou medo para se expressar em público. Acreditamos que uma das vias de trabalho para a

inserção das crianças no mundo da oralidade consiste em mostrar para elas a importância que a linguagem oral tem desempenhado na construção e manutenção de diferentes expressões da cultura do país e da sua própria comunidade. Elas podem se beneficiar e se sentir mais valorizadas se perceberem que aqueles que fazem parte de sua comunidade também podem transmitir conhecimentos importantes por meio da fala, assumindo o papel de produtores de cultura.

Uma das formas que isso pode ser feito é levando as crianças a pesquisar em sua comunidade receitas culinárias, contos de assombração, brincadeiras ou receitas de remédios naturais que vêm sendo passados de uma geração a outra. Todos esses conhecimentos permanecem através do tempo por meio de diferentes gêneros orais que são adotados pelas pessoas para interagirem com as novas gerações e com os que fazem parte de seu convívio. Se as crianças tomam consciência disso, elas passam a valorizar mais aqueles com os quais convivem e, conseqüentemente, a se valorizarem mais.

Outros textos de tradição oral muito importantes, sobretudo por estarem conectados com o mundo infantil, são as parlendas, trava-línguas e cantigas. As crianças se divertem com tais textos, que passam a compor o repertório de suas brincadeiras. É necessário, portanto, garantir que eles sejam valorizados, bem como que elas saibam que tais textos foram “guardados” na memória de pessoas, que os valorizavam, e que essas pessoas os passavam adiante para os filhos e netos, numa cadeia de transmissão oral.

## **1.2. Oralização do texto escrito**

Diferentes autores, como Ramos (1997) e Marcuschi (2001), ao discutirem sobre o trabalho com a oralidade na escola, denunciaram que as atividades de leitura em voz alta e conversa com o colega eram as situações recorrentemente citadas como exemplos de ensino da oralidade. Naquele momento, o questionamento que começava a ser construído era se a leitura em voz alta poderia ser considerada uma proposição didática focada no ensino da oralidade. Neste trabalho, defendemos que sim, sobretudo, por concebermos a complexa relação que se estabelece em qualquer sociedade letrada entre fala e escrita.

Esta dimensão, tal como a concebemos, pode ser considerada como uma interseção entre o eixo da oralidade e o da leitura, pois envolve tanto o desenvolvimento da fluência de leitura, quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral. A esse respeito, Dolz e Schneuwly (2004) salientam diversos aspectos que estão incluídos no trabalho com a fala e que entendemos, também, estarem envolvidos na leitura em voz alta:

Treinar a fala envolve a altura da voz, a velocidade, o gerenciamento de pausas nas apresentações. Envolve também aspectos da retórica: captar a atenção da audiência, gerenciar o suspense. Além disso, a oralização envolve a gestualidade, a cinestésica: um certo gesto ilustra um propósito, como uma postura cria a convivência. Ou seja: envolve a tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal em função de um determinado gênero (exposição, debate) ou de um evento comunicativo. (p. 225)

Nesse contexto, a oralização do texto escrito, como a leitura em voz alta; a recitação de poesias; a representação teatral, em que um determinado texto foi decorado; a notícia televisiva, em que o jornalista lê um texto; dentre outras situações, colocam em evidência diferentes recursos usados nas práticas de linguagem em que circulam textos, recursos estes que podem ser ensinados na escola.

### **1.3. Variação linguística e relações fala e escrita**

A reflexão sobre a fala e suas variações é, sem dúvida, um dos aspectos a ser explorado na escola. No Brasil, Bagno (1998) tem se dedicado a discutir não apenas sobre a natureza dinâmica e multivariada da expressão oral, mas, sobretudo, sobre o fenômeno do preconceito linguístico. Outros autores, como Sgarbi (2008), também defendem que este tema merece um cuidado especial:

Estudar, ensinar e aprender uma língua, em uma perspectiva sociolingüística, são tarefas para aqueles que conseguem perceber a dinamicidade a que ela está exposta e derrubar o mito de que somente a língua padrão é a única forma correta de pensar esse ensino/aprendizagem. (p. 168)

Com vistas a combater o preconceito linguístico, podemos conduzir os alunos a realizar descrições das diferentes formas dialetais e reflexões dos fatores que provocam as diferenças nesses modos de falar. Tal tipo de reflexão, com certeza, precisa ser feito de modo paralelo ao debate sobre as

relações entre oralidade e escrita, fazendo os estudantes perceberem que a fala é tão importante quanto a escrita e que também é regida por regularidades. Assim, é necessário conduzir atividades que evidenciem a existência de variações na fala, assim como na escrita, bem como entender as relações entre tais variações e os contextos de uso da língua. Em síntese, como salientam Dolz e Schneuwly, (2004):

Para uma didática em que se coloque a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita (p. 168).

É fundamental, portanto, que os alunos percebam as semelhanças entre alguns gêneros orais e escritos, como, por exemplo, entre o conto oral e o conto escrito; entre as instruções de jogos escritas e as instruções orais sobre como jogar; entre as reclamações orais e as cartas de reclamação; dentre outros. É importante, também, reconhecer que, na produção de alguns gêneros escritos, são recolhidos fragmentos de textos produzidos oralmente, como nas notícias e reportagens.

Outra possibilidade de trabalho é a reflexão sobre os processos de retextualização, como ocorre, por exemplo, nos casos de produção de entrevistas escritas, com base nas gravações de entrevistas orais. Também é possível refletir e aprender sobre a utilização de textos escritos que funcionam como apoio para a produção de um texto oral, como ocorre nas notas escritas utilizadas por interlocutores em um debate ou nos slides utilizados em um seminário pelos apresentadores. Em suma, são muitas as possibilidades de trabalho com foco nas relações entre a oralidade e a escrita. Tal articulação também é enfatizada por outros autores, como Fávero, Andrade e Aquino (2003): “O ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis” (p. 13).

Concluimos, portanto, que conceber a oralidade como um eixo autônomo de ensino não elimina a possibilidade de enxergarmos suas relações com os outros eixos do trabalho com a língua: a leitura, a produção de textos escritos e a análise linguística.

#### 1.4. Produção e compreensão de gêneros orais

A quarta dimensão anunciada refere-se à produção e compreensão de textos orais, em contextos significativos de modo que:

[...] os gêneros orais sejam produzidos e escutados em atividades autênticas, a fim de que se privilegiem as atividades de análise lingüística (...), o que proporcionaria a ampliação dos conhecimentos de linguagem oral. (MAGALHÃES, 2007, p. 61).

Neste caso, está em jogo o trabalho voltado para desenvolver habilidades bastante variadas, que vão desde o desenvolvimento de atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoramento de seu próprio tempo de fala, escuta atenta ao que o outro diz, até conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de gêneros complexos, como os seminários, notícias orais, ou debates regrados, ou mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma determinada situação de interação.

Tal contínuo também compreende a variação quanto ao nível de formalidade e tipos de relação que se estabelecem entre os falantes, indo das conversas mais informais, aos gêneros mais públicos, como as entrevistas televisivas, que demandam um trabalho mais sistemático de reflexão e produção planejada de textos orais.

Assim, ao lado de uma proposta em que a expressão oral dos alunos seja constantemente estimulada, favorecendo-se o desenvolvimento de capacidades de uso da língua para atender a diferentes finalidades, consideramos que certos conhecimentos e habilidades devem ser desenvolvidos por meio de um trabalho mais sistemático de reflexão sobre as práticas de linguagem, planejamento e avaliação de textos orais. Em síntese, segundo nosso ponto de vista, é necessário contemplar também os gêneros secundários<sup>2</sup>, seja por meio de sequências didáticas, seja por meio de projetos didáticos ou outros modos de planejamento da ação didática. Outros autores, tais como Belintane, (2000), Níkleva (2008) e Sgarbi (2008) também defendem

---

<sup>2</sup> Segundo Bakhtin (2003), os gêneros primários são os que nos apropriamos na vivência de situações mais privadas que, comumente, envolvem uma comunicação verbal mais livre e espontânea. Os gêneros secundários, ao contrário, são mais complexos, apropriados em situações mais formais e públicas, em que a língua é usada com maior planejamento.

esta ênfase no trabalho com gêneros secundários orais. Sgarbi (2008), por exemplo, afirma que:

Organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico/reflexivo com os recursos discursivos e linguísticos e desenvolver o domínio das expressões oral e escrita em situações de uso público da linguagem levando em conta a situação de produção social e material é função do professor. (p. 171).

Salientamos, portanto, que há boas razões para garantirmos um trabalho diversificado no eixo de ensino da oralidade. Resta-nos perguntar se os livros didáticos que circulam hoje nas escolas contemplam as diferentes dimensões desse ensino.

## 2. Análise dos livros didáticos: metodologia de pesquisa

No estudo em pauta analisamos quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, destinadas a crianças dos anos iniciais do ensino Fundamental (volumes 1 a 4). As coleções foram apontadas por especialistas do país entre as melhores inscritas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2004), tendo recebido a menção “aprovada com distinção”. O Quadro 1, abaixo, apresenta os títulos das coleções analisadas.

Quadro 1: Coleções de 1ª a 4ª série analisadas

Coleções	Editora	Autores
A- Linguagem e Vivência	IBEP	Tânia Maria de Oliveira Antonio de Siqueira e Silva Rafael Bertolin
B- Novo ALP	FTD	Maria Fernandes Cocco Marco Antonio Hailer
C- Português – Uma proposta para o letramento	Moderna	Magda Becker Soares
D - Vitória Régia – Língua Portuguesa	IBEP	Solange G. Dittrich da Silva

Com base nos princípios propostos por Bardin (2002), em relação à abordagem da análise de conteúdo, foram realizadas as análises em três fases.

A análise inicial foi feita por duas pesquisadoras independentes, que não se comunicaram durante as análises, e que listaram as atividades encontradas nos livros, construindo as categorias gerais para agrupá-las segundo os



objetivos didáticos propostos. Nesta primeira fase de construção, foi elaborado um glossário com todos os tipos de atividades e exemplos de cada um.

Num segundo momento, os livros voltaram a ser lidos pelas juízas, para a classificação, considerando as categorias construídas anteriormente. Quando algum outro tipo de atividade aparecia, era inserido no glossário e na planilha. Nas reuniões do grupo de pesquisa, as classificações realizadas pelas duas juízas eram confrontadas e todas as discordâncias eram discutidas coletivamente, na busca de concordâncias.

Por fim, foram construídas tabelas comparativas entre as coleções para novas análises e seleção de casos exemplares, que ilustrarão as exposições que faremos no próximo tópico.

### 3. O ensino do oral nos livros didáticos de Língua Portuguesa: análise dos dados

Como já foi dito, num primeiro momento foram identificadas e computadas, em cada coleção, as atividades voltadas para o trabalho com a oralidade. Tais dados estão expostos na Tabela 1.

Tabela 1: Freqüência/ porcentagem de atividades no eixo da oralidade por coleção

<b>Coleção</b>	<b>Frequência</b>
A – Linguagem e vivência	991
B – Novo ALP	173
C – Português: uma proposta para o letramento	691
D- Vitória Régia	783
<b>Total</b>	<b>2.638</b>

Como é possível notar, a coleção Linguagem e Vivência apresenta o maior número de atividades voltadas para o ensino da oralidade (991). No extremo oposto, encontramos a coleção Novo ALP, com apenas 173 atividades voltadas para o ensino do oral. As coleções “Português: uma proposta para o letramento” e “Vitória Régia”, por sua vez, apresentam 691 e 783 atividades, respectivamente. Essas atividades foram agrupadas em quatro grandes categorias, a saber:

- atividades de oralização da escrita;

- atividades que estimulam a reflexão sobre o vocabulário, a variação linguística e as relações entre fala e escrita;
- atividades que estimulam a produção dos gêneros conversa/discussão;
- atividades que estimulam a produção de gêneros orais secundários.

Para visualizarmos o quanto cada uma dessas dimensões foi contemplada nas coleções, apresentamos a Tabela 2 abaixo.

Tabela 2: Total de atividades por dimensão do ensino da oralidade

Dimensões contempladas	Coleção A		Coleção B		Coleção C		Coleção D	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Oralização do texto escrito	18	1,86%	48	26,52%	51	6,99%	19	2,40%
Reflexões sobre variação linguística, vocabulário e relações entre fala e escrita	59	6,12%	17	9,39%	81	11,09%	61	7,74%
Produção e compreensão de gêneros informais / coloquiais	811	84,04%	80	44,20%	537	73,56%	693	87,84%
Produção e compreensão de gêneros secundários	77	7,98%	36	19,89%	61	8,36%	16	2,02%
<b>Total</b>	965	100%	181	100%	730	100%	789	100%

Diante desse primeiro resultado, é possível afirmar que as atividades propostas para o ensino do oral nos livros didáticos analisados abrangem as diferentes dimensões desse ensino. No entanto, as atividades marcadamente presentes em todos os livros são de produção / compreensão de gêneros informais, tais como conversas e discussões para resolução de atividades propostas nos livros. Tais propostas, na maior parte das vezes, não são inseridas nos tópicos destinados ao ensino do oral, nem parece haver estabelecimento intencional de objetivos didáticos de ensino da oralidade, mas foram computados por, de algum modo, favorecer o desenvolvimento de habilidades de fala importantes.

Os dados apresentados a seguir irão mostrar as especificidades evidenciadas em cada uma das dimensões do ensino contempladas.

Na Tabela 3, abaixo, são identificadas as atividades de oralização dos textos escritos.

Tabela 3: Frequência/ Percentagem de atividades de oralização da escrita

<b>Tipos de atividades identificadas</b>	<b>Coleção A (%)</b>	<b>Coleção B (%)</b>	<b>Coleção C (%)</b>	<b>Coleção D (%)</b>
Leitura em voz alta	8 (0,81%)	24 (13,04%)	44 (6,00%)	10 (1,27%)
Leitura dramatizada	4 (0,4%)	16 (8,70%)	-	8 (1,01%)
Leitura jogralizada	1 (0,1%)	4 (2,17%)	-	-
Recitação ou cantoria (poesias, trava-línguas, parlendas, canções)	5 (0,5%)	4 (2,17%)	7 (0,95%)	1 (0,13%)

Nota: as percentagens mostradas nesta tabela foram calculadas em relação ao total geral de atividades no eixo da oralidade em cada coleção, apresentado na Tabela 1.

Vemos que a leitura em voz alta foi o tipo de atividade mais frequente deste bloco. As atividades de recitar textos da tradição oral e cantar, por sua vez, são pouco frequentes, em especial na coleção D - Vitória Régia.

Como já afirmamos anteriormente, a leitura em voz alta é uma atividade que conjuga, ao mesmo tempo, o ensino da leitura e da oralidade. Assim, nessa atividade, a criança desenvolve fluência de leitura e interage com os gêneros escritos. No eixo da oralidade, aprende a lançar mão de recursos expressivos importantes, tais como controlar tom de voz e ritmo, usar gesticulações e expressão facial para causar efeitos sobre o público, tal como está exemplificado na atividade a seguir:

Coleção D (vol. 3, pg. 155).

5. Agora, a professora escolherá três alunos de cada vez para ler oralmente o poema: um representará a parte do narrador: o outro, a fala de dona Chica; e o outro, a fala do médico. Leiam o poema várias vezes, procurando dar ritmo e entonação adequados, pronunciando as frases e as palavras de forma que os ouvintes consigam identificar, distinguir os sentimentos dos personagens em cada momento da história<sup>3</sup> e o que caracteriza a fala de cada um. (Coleção D, vol. 3, pg. 155).

<sup>3</sup> O poema usado na atividade narra, de fato, uma história

A Tabela 4 apresenta as atividades de reflexão sobre o vocabulário, a variação linguística e relações entre fala e escrita.

Tabela 4: Frequência/ Percentagem de atividades que estimulam a reflexão sobre vocabulário, variação linguística e relações entre fala e escrita

<b>Tipos de atividades identificadas</b>	<b>Coleção A (%)</b>	<b>Coleção B (%)</b>	<b>Coleção C (%)</b>	<b>Coleção D (%)</b>
Discussão sobre o significado de palavras e expressões (vocabulário)	19 (1,91%)	2 (1,09%)	29 (3,96%)	38 (4,82%)
Comparação entre diferentes variantes orais	12 (1,21%)	5 (2,72%)	14 (1,91%)	12 (1,52%)
Comparação entre registros escritos e variantes orais	19 (1,91%)	6 (3,26%)	21 (2,86%)	3 (0,38%)
Uso da escrita como apoio à produção oral	6 (0,6%)	3 (1,63%)	16 (2,18%)	6 (0,76%)
Atividades de retextualização	3 (0,3%)	1 (0,54%)	1 (0,14%)	2 (0,25%)

Nota: as percentagens mostradas nesta tabela foram calculadas em relação ao total geral de atividades no eixo da oralidade em cada coleção, apresentado na Tabela 1.

Como se pode notar, todas as coleções propõem atividades envolvendo discussão sobre o significado de palavras e expressões, o que, sem dúvida, é importante para a ampliação do vocabulário das crianças e para que elas percebam a diversidade de usos de uma mesma palavra, como pode ser ilustrado no exemplo abaixo.

Coleção A (vol. 4, pg. 68)

5. Você sabe o que é um pleito? Leia apenas o primeiro parágrafo da crônica a seguir e dê um palpite sobre o sentido dessa palavra. Se você quer descobrir o que essa palavra significa, não perca esta divertida história. E olhe que isso não é nenhuma promessa de político!

Como pode ser observado, a atividade tem relação com a tarefa de leitura que aparece em seguida, sendo, portanto, uma atividade que desenvolve habilidades de interpretação oral de texto escrito. No entanto, ela foi classificada neste bloco, assim como outras semelhantes, porque ampliam o repertório vocabular das crianças. As palavras aprendidas podem ser usadas também na modalidade oral. A idéia de que o acesso à escrita transforma a

fala está subjacente, portanto, a esta forma de categorização dos dados analisados.

As discussões sobre variação linguística também foram frequentes, sobretudo, as que buscavam levar as crianças a entender que diferentes grupos sociais desenvolvem diferentes modos de falar e que tais diferenças são marcas identitárias desses grupos, não se constituindo como “erros”, ideias que circularam durante muito tempo na escola e ainda hoje se fazem presentes nas relações cotidianas da nossa sociedade. A esse respeito, uma atividade extraída da coleção “Linguagem e vivência” pode ilustrar a riqueza possível no trato da oralidade:

Coleção 1 (vol. 2, pg. 11)

1: O modo de falar de Chico Bento é comum no meio em que você vive? Explique.

Nesta atividade, as crianças são convidadas a analisar o modo de falar de um representante de uma comunidade rural, comparando-o com o modo de falar de sua própria comunidade. Obviamente, podemos criticar o uso estereotipado que aparece na fala do personagem em questão. No entanto, o fato de solicitar a comparação faz com que as crianças fiquem atentas às diferenças e se percebam como falantes de uma dada variante lingüística. O professor pode, inspirado em questões como essa, sugerir várias atividades de comparação entre formas de falar.

Outra ressalva que podemos fazer a essa atividade e a outras atividades contidas nas demais obras, é a ausência de propostas em que as crianças possam analisar textos orais na modalidade oral e não como textos “transcritos”, como vimos na atividade exemplificada acima. Assim, outras atividades, como por exemplo, as que envolvem a gravação de falas e posterior análise, poderiam ser sugeridas.

As relações entre fala e escrita, conforme discutimos no início deste capítulo, também podem ser contempladas em situações em que usamos a escrita como apoio para a produção de textos orais. O exemplo abaixo mostra que as crianças podem aprender a fazer isso em situações significativas como, por exemplo, ao expor um determinado conhecimento para o público. Tal tipo de situação é comum na esfera escolar e em muitas profissões. Pode, portanto,

ser introduzida já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estimulando os estudantes a usar a escrita como apoio para a memória e como uma forma de planejamento da fala, conforme pode ser observado no exemplo abaixo.

Coleção C (vol. 4, pg. 37)

2. O professor vai dividir a turma em grupos.

Cada grupo deve analisar os cartões de telefone que os membros do grupo trouxeram:

- Observem a ilustração de cada cartão, separem os cartões por tipo de ilustração – animais, edifícios e casas, monumentos, paisagens...
- Leiam, no verso do cartão, as informações e instruções que são dadas.
- Escrevam, em conjunto, o roteiro que vocês vão seguir para expor a análise dos cartões aos colegas e ao professor:
- quantos cartões vocês analisaram;
- que tipos de ilustrações encontraram;
- que informações encontraram sobre cada ilustração;
- que instruções os cartões apresentam, etc.
- Organizem o roteiro decidindo o que vocês vão falar e o que vão falar em primeiro lugar, em segundo, em terceiro...etc.
- Dividam a exposição entre os membros do grupo, de modo que todos tenham a oportunidade de expor: escrevam quem vai falar o quê.

(...)

As atividades de retextualização, em que as crianças precisam transformar um texto oral em texto escrito, ou o inverso, representam outro tipo de situação extremamente favorável a reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita, estabelecendo-se interfaces entre as duas modalidades de linguagem. O exemplo abaixo ilustra uma atividade com potencial para esse tipo de reflexão, na medida em que solicita a transcrição coletiva de uma entrevista realizada em sala.

Coleção D (vol.4, págs. 52-53)

No Brasil, atualmente, existem vários animais que correm risco de extinção. Que tal conhecer um pouco mais sobre eles? Junto com sua professora, programe a visita de um biólogo, um (a) professor (a) de Ciências, enfim, um especialista no assunto. Para prepará-la, sigam as orientações abaixo:

- Antes de tudo, conversem com a professora para saber quem é o entrevistado, qual a formação dele e que profissão exerce. Façam anotações no seu caderno – elas podem ser úteis depois.
- Reúnam-se em equipes de dois ou três alunos e elaborem dez perguntas. Abaixo, há sugestões de como vocês podem iniciar as perguntas (Quais? Quantos? Como? Por quê?).
- Escolham a sequência das perguntas.
- No dia combinado, a professora vai estabelecer uma ordem para que todas as equipes possam fazer suas perguntas.
- Fiquem atentos às perguntas dos colegas para evitar repetir alguma pergunta já feita ao convidado.
- Prestem atenção nas respostas do entrevistado, pois ele pode estar dizendo

alguma coisa que já responde a alguma pergunta que vocês iriam fazer ou, então, estar dizendo algo tão importante e interessante que pode dar margem a novas perguntas, o que fará o assunto ser aprofundado.

- Se possível, usem um gravador para registrar a entrevista; do contrário, anotem tudo que considerarem útil à pesquisa.
- Depois, com auxílio da professora, transcrevam coletivamente a entrevista, registrando-a depois no caderno.

A quarta dimensão sobre a qual tratamos inicialmente é aquela que contempla atividades destinadas ao trabalho de produção, compreensão e reflexão sobre diferentes gêneros discursivos orais. Para melhor caracterizar as coleções analisadas, dividimos essa categoria em dois blocos. No primeiro, agrupamos as atividades de estímulo à participação das crianças em situações mais informais, mais espontâneas. No segundo, agrupamos as atividades de reflexão, produção, compreensão de gêneros comuns em esferas mais públicas, mais formais.

Na Tabela 5 estão os dados relativos às atividades em que as crianças são solicitadas a conversar / discutir sobre um tema ou texto.

Tabela 5: Frequência/ Percentagem de atividades que estimulam a produção dos gêneros conversa/discussão

<b>Tipos de atividades identificadas</b>	<b>Coleção A (%)</b>	<b>Coleção B (%)</b>	<b>Coleção C (%)</b>	<b>Coleção D (%)</b>
Conversa sobre o tema	274 (27,59%)	40 (21,74%)	127 (17,33%)	58 (7,35%)
Interpretação oral do texto (verbal ou não verbal) ou exploração das características do gênero textual	482 (48,54%)	25 (13,59%)	302 (41,20%)	536 (67,93%)
Conversa com os colegas para a realização de atividade ou para avaliação de atividades feitas	55 (5,54%)	15 (8,15%)	108 (14,33%)	99 (12,55%)

Nota: as percentagens mostradas nesta tabela foram calculadas em relação ao total geral de atividades no eixo da oralidade em cada coleção, apresentado na Tabela 1.

Como é possível notar, a conversa ocupa um grande espaço nas atividades para o ensino do oral. Assim, conversa-se sobre o tema dos textos a serem lidos ou já lidos e conversa-se para interpretar os textos lidos ou para aprender sobre os gêneros desses textos. A conversa também tem um lugar de destaque como um instrumento para a realização de atividades, bem como para avaliar atividades já realizadas.

Salientamos que a grande frequência de ocorrências dessa natureza evidencia uma concepção de aprendizagem como atividade social, como construção coletiva, em que um sujeito aprende na interação com os outros. Além disso, as oportunidades para trocas verbais entre as crianças sobre suas famílias, lugares onde vivem e experiências pessoais, entre outros temas, contribuem para formar um repertório de conhecimentos que, certamente, contribuem para gerar conteúdo nas atividades de escrita, bem como para apoiar a interpretação de textos. Em síntese, as interações entre as crianças, na perspectiva indicada acima, são vistas como uma forma de ressignificação de saberes, como modos de apropriação coletiva de conhecimentos e de habilidades.

Vale enfatizar ainda que, além das aprendizagens relativas aos conceitos e aos conhecimentos escolares, a presença tão marcante de situações de uso da fala propicia, evidentemente, a aprendizagem da própria oralidade. Assim, as crianças se familiarizam com recursos típicos da fala em situações variadas e podem passar a experimentar maior segurança para expor suas opiniões ou seus conhecimentos. Para isso, faz-se necessário, porém, que o docente saiba conduzir bons momentos de discussão, favorecendo e estimulando que todos participem, distribuindo equitativamente o tempo de fala e valorizando o que as crianças dizem. O exemplo abaixo pode ajudar a entender como tais atividades apareceram nos livros didáticos.

Coleção C (vol. 3, pg. 21)

Discuta com o professor e seus colegas:

1. O que significa ser cidadão, cidadã? Leiam o verbete do dicionário do Castelo Rá-Tim – Bum:

**Cidadão**

s.m. Habitante de uma cidade, que tem direitos e deveres individuais e políticos:

Nino sabe que um de seus deveres de **cidadão** é manter a cidade limpa.

- ♦ O verbete cita um exemplo de **dever** de cidadão. Citem outros exemplos de deveres de cidadão.

O cidadão tem também **direitos**. Citem exemplos de direitos do cidadão.

Vejamos, por fim, na Tabela 6, o que foi encontrado em relação às atividades que estimulam a produção de gêneros orais secundários.

Tabela 6: Frequência/ Percentagem de atividades que estimulam a produção de gêneros orais secundários por coleção



<b>Tipos de atividades identificadas</b>	<b>Coleção A (%)</b>	<b>Coleção B (%)</b>	<b>Coleção C (%)</b>	<b>Coleção D (%)</b>
Entrevista	5 (0,5%)	4 (2,17%)	18 (2,46%)	5 (0,63%)
Depoimento oral ou Relato pessoal em situação pública	18 (1,81%)	7 (3,8%)	4 (0,55%)	1 (0,13%)
Notícias ou reportagens em jornal falado	2 (0,2%)	2 (1,09%)	-	2 (0,25%)
Discurso de defesa/acusação	-	1 (0,54%)	8 (1,09%)	-
Exposição oral	23 (2,32%)	5 (2,72%)	23 (3,14%)	5 (0,63%)
Debate	-	4 (2,17%)	2 (0,27%)	-
Representação teatral	9 (0,91%)	11 (5,98%)	-	3 (0,38%)
Contação de história	16 (1,61%)	2 (1,09%)	6 (0,86%)	-
Instruções de jogos e descrição de objetos, pessoas ou cenas em brincadeiras	4 (0,4%)	-	-	-

Nota: as percentagens mostradas nesta tabela foram calculadas em relação ao total geral de atividades no eixo da oralidade em cada coleção, apresentado na Tabela 1.

De acordo com os dados da Tabela 6, os gêneros exposição oral, entrevista e relato pessoal em situação pública são os únicos presentes nas quatro coleções. A contação de histórias e a representação teatral também aparecem com frequência em algumas das coleções. Por outro lado, chama a atenção a tímida presença de atividades de debate regrado que mobilizariam habilidades argumentativas tão essenciais para a prática cotidiana das crianças.

O exemplo abaixo, extraído da coleção C, ilustra o quanto as propostas de produção / compreensão de gêneros orais secundários podem favorecer diferentes aprendizagens sobre as práticas de linguagem e sobre formas de participação social em que a oralidade é importante. Vejamos:

Coleção C (vol. 4, pg. 63)

2. Depois de ouvir a leitura do texto do grupo sorteado, cada um dos grupos vai dizer:

- ◆ Se concorda com o texto apresentado, se chegou à mesma conclusão, se tem mais informações para reforçar essa conclusão – trechos do texto do grupo podem ser lidos.
- ◆ Se discorda do texto apresentado, se chegou a outra conclusão, se tem informações para justificar sua discordância – trechos do texto do grupo podem

ser lidos.

Os grupos devem obedecer às regras para a discussão:

⊕ Cada grupo deve pedir a palavra e esperar sua vez de falar.

Um grupo pode não concordar com o texto de outro grupo, mas deve respeitar as conclusões a que esse outro grupo chegou, se elas estiverem bem fundamentadas.

Como é possível notar, com esse tipo de atividade, os estudantes podem conhecer mais sobre o gênero textual debate, desenvolvendo habilidades de argumentação oral, escuta e reflexão sobre a língua, importantes em situações de interação em que esse gênero se faz presente.

#### **4. Considerações finais**

Neste artigo, pudemos refletir sobre a importância do ensino da oralidade e sobre a diversidade de conhecimentos e habilidades que podem estar envolvidos no trabalho pedagógico.

Concebemos que para a construção de um currículo que, de fato, garanta o acesso dos estudantes às diferentes esferas sociais de interação, com autonomia e criticidade, é necessário, no mínimo, contemplar as diferentes dimensões de ensino do oral que expusemos neste capítulo:

1. Valorização de textos de tradição oral
2. Oralização do texto escrito
3. Variação linguística e relações fala e escrita
4. Produção e compreensão de gêneros orais

Vimos que quatro coleções de livros didáticos que foram bem avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático promoveram situações variadas de aprendizagem, contemplando as dimensões citadas. No entanto, alertamos que alguns tipos de atividades importantes ainda se mostraram pouco presentes, tais como as que desenvolvem habilidades e conhecimentos necessários à produção e compreensão de gêneros orais típicos de instâncias públicas de interação e as que promovem a reflexão acerca das relações entre fala e escrita.

Assim, propomos que este tema seja objeto de atenção dos docentes, bem como daqueles que se dedicam à produção de recursos didáticos para o ensino e à formação inicial e continuada de professores.

## 5. Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BELINTANE, Claudemir. Linguagem oral na escola em tempo de redes. **Educação e Pesquisa**, v.26, n.1, p.53-65, jan./jun. São Paulo, 2000.
- BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In Signorini, Inês. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- COSTA, Débora Amorim Gomes Da. **Livros didáticos de Língua Portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral**. Dissertação – Universidade Federal de Pernambuco, CE – 2006.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. Em SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Glaís Sales Cordeiro e Roxane Rojo, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FÁVERO, Leonor Lopes, ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O. e AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 4ª ED. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEAL, Telma F., BRANDÃO, Ana Carolina P., NASCIMENTO, Bárbara Elizabeth S. Basta conversar? A prática de ensino da oralidade no segundo ciclo. Em: Heinig, Otília L.; Fronza, Cátia de A. (orgs.) **Diálogos entre Linguística e Educação**. Blumenau: Edifurb, 2010.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos. **Tese de doutorado**. Programa de Pós-graduação em letras da UFF (área de Estudos lingüísticos e ensino da língua). Niterói- RJ: Universidade Federal Fluminense, 2007.
- MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: Angela Paiva Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra (orgs). **Livro Didático de Português: múltiplos olhares** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- NÍKLEVA, Dimitrinka Georgíeva. La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas. **Didáctica (Lengua y literatura)**, N° 20 , pp. 211-228, 2008.
- RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SGARBI, Nara Maria Fiel de Q. Os eventos da oralidade no ensino da língua portuguesa. **Revista Trama**, v.4, n° 7, 2008.

SIGNORINI, Inês. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. Signorini, Inês. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.