

ORALIDADE: UMA QUESTÃO POUCO FALADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Claudiane Alves de Figueiredo¹
Tayanne Pinheiro Granadeiro²
Victor Ramos da Silva³

RESUMO:

A linguagem é um dos bens sociais mais relevantes e de maior valor, a qualquer momento apreciada pela humanidade, pois forma um sistema de regras que dever ser obedecido por todas as sociedades para que, dessa forma, haja interação uns com os outros. Geralmente, a atividade discursiva está no contexto da fala ou da escrita, em que ambas desempenham um papel importante na comunicação. No entanto, no âmbito das escolas, há uma tendência quanto ao uso da fala nos livros escolares adotados pelas escolas, em que a abordagem da escrita é consideravelmente maior. A prática de falar em livros didáticos de português é pouco explorada, chamando a atenção dos alunos para a escrita, mantendo o foco na gramática. Por outro lado, a prática oral prevalece quando se ensina uma língua estrangeira, embora menos usual referindo-se à língua materna, pois há uma tendência de pensar que o falante já é competente.

PALAVRA CHAVE: *Prática oral; Livros didáticos de português.*

1

Graduada em Letras Português e Inglês – Faculdades Integradas Campo-grandenses – FIC. clau28alves@hotmail.com

² Graduada em Letras Português e Inglês – Faculdades Integradas Campo-grandenses – FIC. tayannetpg@gmail.com

³ Mestre em Estudos de Linguagem - Universidade Federal Fluminense. victorramossilva@gmail.com

ABSTRACT:

The language is one of the most relevant and valuable social goods at any time appreciated by humanity, as it forms a system of rules that must be obeyed by all societies so that there can be interaction with others. Generally, the discursive activity lies in the context of speaking or writing, in which both fulfill an important role in communication. However, within the scope of schools, there is a tendency as to the use of speech in textbooks adopted by schools, in which the approach of writing is considerably greater. The practice of speaking in Portuguese textbooks is little explored, calling students' attention to the writing, holding focus on the grammar. On the other hand, the oral practice prevails when teaching a foreign language, although less usual referring to the mother tongue, since there is a tendency of thinking that the speaker is already competent.

KEYWORD: *oral practice, Portuguese textbooks.*

Introdução

A língua é um dos bens sociais mais relevantes e de maior valor, apreciada pela humanidade em qualquer época, povo e cultura. É propriedade adotada por todos os membros de uma comunidade, pois nenhuma delas permanece viva sem comunicação. O uso da língua é variado e rico, constituindo-se de um sistema de regras que devem ser obedecidas por toda a sociedade de modo a interagirem entre si. Em geral, a atividade discursiva situa-se no contexto da oralidade ou da escrita, em que ambas cumprem um papel importante na comunicação. Porém, no âmbito escolar, existe um desprestígio notório quanto ao uso da oralidade nos livros didáticos adotados pelas escolas, em que a abordagem da escrita é consideravelmente maior.

Para tratar da questão da oralidade inserida no ambiente escolar, é selecionado para a análise o livro didático *Todos os Textos: Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*, de William Cereja e Thereza Cochar, proposto ao 8º ano do Ensino Fundamental. Em sua apresentação, o livro cita as palavras como “pontes de comunicação com o mundo e interação entre as pessoas”, e propõe ferramentas que irão direcionar o aluno a lidar com as palavras e textos orais e escritos, inseridas em diferentes gêneros.

Para averiguar se o livro didático está de acordo com o que propõe em sua apresentação, serão utilizadas as seguintes obras como arcabouço teórico: O livro didático de português- múltiplos olhares, de Luiz Antônio Marcuschi em Ângela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra (2001); *Fala e escrita: Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita*, de Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio (2007); *A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*, de Denise Lino de Araújo e Williany Miranda da Silva (2016).

Tendo em vista o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula, percebe-se que a modalidade escrita é mais trabalhada nos livros didáticos, entretanto, é com a oralidade que a sua prática é mais frequente no cotidiano. Sendo assim, defende-se a necessidade de estudar as questões relacionadas à prática oral como um ponto de partida para a compreensão do funcionamento da escrita, assim como é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com esse objetivo, busca-se fornecer contribuições e considerações pertinentes que permitam melhor observação e exploração do desempenho

da fala como um passo metódico e relevante para o trabalho com a escrita.

Primeiramente será feito um breve histórico da evolução do ensino de língua portuguesa no Brasil. Em seguida, far-se-á a análise da importância do uso da oralidade no ensino da língua portuguesa na educação básica, com o apoio de teóricos da língua. Posteriormente, será estudado como se dá a prática da oralidade no contexto escolar da língua materna e estrangeira. Finalmente, como é abordada e praticada a oralidade a partir do livro didático de português, bem como sugestões de como poderiam ser trabalhados os gêneros orais nas escolas e quais os possíveis caminhos pelos quais o professor poderá se guiar para o trabalho com a oralidade.

1. O ensino da língua portuguesa na educação básica

Segundo Durkheim (2011, p. 49, 50) “[...] para definir a educação, será preciso considerar os sistemas educativos que existem ou que já existiram, compará-los e identificar os aspectos em comum”. Ele ainda ressalta que “[...] para que haja educação é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontre face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos”.

O ensino no Brasil passou por diversos processos até chegar ao sistema educacional que conhecemos hoje. Inicialmente, antes do processo de descolonização, o Brasil era habitado por uma população ameríndia. As crianças iam acompanhar os adultos em suas tarefas diárias de sobrevivência, obtendo contato com as práticas e costumes de seu grupo. Sendo assim, o processo educacional era natural, adquirido pela convivência com o meio inserido, através de experiências diárias, em que o ensino era obtido por meio de experiências da vida, sem a presença de uma instituição ou alguém nomeado possuidor do domínio do saber para transmitir o conhecimento.

A educação brasileira formal escolarizada chegou ao Brasil em 1549 com Manuel da Nóbrega e um grupo de jesuítas que fundaram a primeira escola de ler e escrever na Bahia. As escolas jesuítas, subsidiadas pelo Estado português, tinham como objetivo formar gratuitamente sacerdotes para a catequese, instruir e educar os indígenas, os

mamelucos e os filhos dos colonos brancos. Logo, as escolas eram instituições essencialmente democráticas. A educação, nesse período, estava vinculada à política colonizadora da metrópole portuguesa, pois a Coroa apoiou os jesuítas em sua entrada no Brasil - colônia, em que o Rei D. João III enviou os jesuítas para a conversão dos índios.

Costa e Oliveira, (2015, p.230), apontam que “assim que chegaram ao Brasil, os jesuítas partilharam da visão do índio como o bom selvagem, como uma espécie de tábula rasa em que poderiam escrever a religiosidade cristã”. Os jesuítas realizavam pregações e estas despertavam o interesse dos índios, destacando-se, assim, o papel da oralidade, que era respeitada entre os indígenas. Além da missão de evangelização, os jesuítas foram desenvolvendo uma missão educacional entre os índios, que auxiliaria no êxito da catequização.

Em 1599, após perceber a necessidade da instauração de um plano de estudos norteador, a Companhia lançou oficialmente o seu documento final do método de ensino, intitulado *RatioatqueInstitutioStudiorumSocietatisIesu*. Em consoante com Gonçalves (2012, p. 25-26) “a ação educativa jesuítica baseava-se no *RatioStudiorum*, um documento publicado em 1599 que trazia as regras práticas sobre a organização administrativa, a ação pedagógica e os conteúdos, entre outros”.

Com a chegada do Padre José de Anchieta em pleno século XVI, foi inserido o texto teatral na educação, adaptando-os ao tupi, para que fossem encenados pelos indígenas. Este fato contribuía, mesmo que inconscientemente, para o exercício da oralidade inserido no gênero teatral, pois ao encenarem autos, os índios desenvolviam a comunicação, tanto na língua materna tupi quanto no português. Para isso, os jesuítas se apropriaram de métodos orais para conquistar os índios com pregações, teatros e músicas, utilizando dessas práticas sociais para a formação completa do homem (humanismo).

A partir do século XX, de acordo com Araújo e Silva (2016), as escolas modernas tiveram o “silêncio” e a “voz do professor como único detentor do saber”, ameaçados pelos novos discursos de militância pedagógica. Segundo os autores, os ideais de Nova Escola, defendidos por John Dewey, valorizavam a participação dos alunos em sala de aula, causando uma “ruptura no modelo centrado nos saberes do professor” (p. 13).

Nas décadas de 70, 80 e 90, surgiram fortes críticas ao ensino tradicionalista, visto que pouco se praticava a oralidade nas escolas, sem chegar a ser um “objeto didático”.

Nos últimos anos, o estudo acerca da prática oral tem sido ampliado consideravelmente, pois era proposta uma didatização da oralidade pelo “estado pedagogo”. Uma medida muito assertiva do Governo Federal e que representou um avanço no sentido da oralidade para a educação foi à criação dos PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais - em 1998, com o intuito de orientar os educadores quanto à normatização de aspectos fundamentais para cada disciplina no ensino público e privado, fundamental e médio de todo o país.

Os PCN foram criados a partir da influência teórica sobre a diversidade de gêneros textuais defendida por Bakhtin (1992), amplamente aplicadas no ensino de língua portuguesa na leitura e produção textual. Na qual há ainda uma grande preocupação em qual contexto sociocultural e econômico esses textos serão produzidos e recebidos, para que assim o aluno seja capaz de explorar todos os gêneros sejam eles orais ou escritos de forma bastante abrangente, adequando-os a cada situação do cotidiano.

Assim sendo, os PCNS adotam as concepções bakhtinianas de gêneros discursivos como fonte teórica principal para o ensino de Língua Portuguesa, no que se refere ao aprendizado de leitura e produção de textos. Dialogam também com outros estudos lingüísticos preocupados com o ensino de língua que privilegie o texto em seus aspectos históricos, sociais e culturais. (ZATERA E MARTINS, 2003, p.2350)

Em 2016, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento é orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Ele reforça ainda mais o que já havia sido dito nos PCN sobre a prática da oralidade. É importante que o professor considere na construção do seu planejamento “[...] as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (BRASIL, 2016, p. 94). Assim, proporcionando aos alunos contato com os mais variados gêneros textuais, tanto os que já fazem parte da realidade deles quanto à experimentação de novos, oportunizando-lhes uma reflexão sobre como se articula a modalidade da língua falada.

O EIXO DA ORALIDADE/SINALIZAÇÃO compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização – no caso dos estudantes e das estudantes surdos/as, oralizados/as ou não, que têm na LIBRAS sua primeira língua – com ou sem contato face a face como, por exemplo, aula dialogada, recados gravados, seminário, debate, apresentação de programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, contação de histórias, dentre outras. (BRASIL, 2016, p.22)

Portanto, tais documentos têm abordado propostas promissoras no que se refere à prática da oralidade com a promessa de trazer novidades do texto oral para a sala de aula, afirmando a necessidade de seu desenvolvimento para que os alunos estejam aptos a responder diferentes exigências da fala e adequação aos mais variados gêneros textuais.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 15).

1.1 Abordagens no ensino da Língua Portuguesa

Os enfoques no ensino da Língua Portuguesa aqui discutidos serão a respeito das abordagens metalinguísticas e epilinguísticas. Para isso, serão definidos tais conceitos de acordo com Geraldi (1997):

Atividades metalinguísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua [...] analisam a linguagem como a construção de conceitos, classificações, etc. (GERALDI, 1997, p.25).

A prática da metalinguística no ensino de línguas é muito frequente. Todavia, nem sempre os alunos têm o aproveitamento esperado já que ocorre a separação das atividades de léxico, gramática e produção textual, o que causa a falsa impressão de que a língua é composta de partes independentes, deste modo, sempre deixa lacunas, pois nenhuma reflexão do professor fica completa, dissociando a parte do todo. Para um ensino cujo objetivo é formar indivíduos capazes de produzir textos coesos e coerentes, é necessária a manipulação da linguagem, devendo-se trabalhar o nível epilinguístico dos alunos.

As atividades epilinguísticas são as próprias operações de linguagem, em que atuam no material da expressão linguística através das escolhas dos falantes dentre as mais variadas formas da língua. Segundo Geraldi (1997), as atividades epilinguísticas podem ser definidas como:

Aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objetivo [...] independentemente da consciência ou

não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Seriam operações que se manifestam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, em reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc.. (GERALDI, 1997, p.23 e 24).

Assim, o ensino fica articulado com a linguagem e o aluno é levado a encarar sua língua materna como propriedade. Consoante Silva (2007, p.21), “O estudante deve perceber os mecanismos que ele próprio utiliza – independentemente da intervenção de pais ou professores – para compreender e formular enunciados do cotidiano”. Desta maneira, é possível abrir espaço para diversas formas de expressão linguística e também validar as experiências dos alunos. Assim defendem os PCN:

A atividade mais importante [...] é a de criar situações em que os alunos possam operar a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre as condições e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam e lêem, que poderão falar sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições. (BRASIL, 1998, p. 28).

Apesar disso, o foco do ensino, hoje, está na repetição de uma metalinguagem previamente definida pelo material didático utilizado nas escolas e, portanto, não se levam em consideração partes importantes da elaboração, do amadurecimento e da organização do pensamento dos alunos. Dessa forma, o aprendizado da língua materna pode ser mais relevante se os próprios estudantes forem os responsáveis pela construção de seu conhecimento. Essa autonomia é obtida através das atividades epilinguísticas e defendida pela BNCC (2016):

Na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os/as estudantes. (BRASIL, 2016.p.18)

1.2 O livro didático segundo as orientações no Plano Nacional do Livro Didático

De acordo com Dionísio e Bezerra (2001), o livro didático de português (doravante LDP) apresenta um breve histórico das abordagens textuais desde 1960 quando apenas os textos literários eram contemplados, pois se acreditava que a única maneira de aprender a ler e escrever era com a imitação dos clássicos. Já na década de 70, os LDP traziam textos jornalísticos, histórias em quadrinhos e abordavam as questões de identificação dos elementos de comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal, referente) etc. Dos anos 90 em diante, propaga-se a ideia de gêneros textuais e assim eles aparecem, com mais força, nos LDPs.

Apesar de diversas pesquisas e indicações de propostas teórico-metodológicas (inclusive, nos livros didáticos avaliados no PNLD), o ensino da gramática e da leitura ainda são bem mais comuns nas escolas por razões históricas e pelo efeito retroativo das avaliações em larga escala. O foco no produto e não no processo reflexivo de produção de linguagem não deixa espaço no currículo para que a oralidade ganhe espaço. Por que “perder tempo” ensinando práticas orais ou refletindo sobre elas? O conhecimento da/sobre a língua não basta? Por que abrir a sala de aula para uma educação lingüística voltada para a prática da língua? (ARAUJO e SILVA, 2016, p.16)

Muitos autores de livros didáticos e editoras de todo território nacional utilizam os PCN e a BNCC como apoio para a produção de material de apoio para os professores. Grande parte desse acervo contempla e explora os mais diversos tipos de gêneros textuais escritos como propagandas, entrevistas, quadrinhos e notícias, por exemplo. Segundo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), há uma comissão técnica composta por especialistas de diferentes áreas de conhecimento responsáveis pela avaliação desse material, conforme critério estabelecido no edital público de Convocação 01/2017 – CGPLI e o Decreto nº 9.099/2017 que devem obedecer às orientações e diretrizes determinadas pelo MEC e em consonância com a BNCC-V3 para serem utilizados em 2019. Logo que aprovados, os materiais são recomendados aos professores que irão escolher o LDP mais adequado para utilizar em sala de aula.

Quanto aos critérios estabelecidos para a escolha das obras didáticas de Língua Portuguesa do ano de 2019 pode-se citar: respeito à legislação, às diretrizes e às normas

oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano; coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra; observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra; entre outros critérios comuns. Em relação a esses critérios eliminatórios específicos para a avaliação do livro de Língua Portuguesa, cada eixo de ensino previsto na BNCC – Versão 3 foi considerado: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Lingüísticos e Gramaticais, Educação Literária.

No tocante ao eixo da Oralidade, levou-se em conta o tratamento dado ao desenvolvimento das práticas de produção de textos orais, especialmente quanto aos usos públicos da oralidade, ao planejamento da fala pública, ao conhecimento das variedades lingüísticas da língua oral e à construção da atitude de respeito a essas variedades, o que é fundamental para que se evitem preconceitos lingüísticos. (PNLD, 2019).

2. A prática da Oralidade

Segundo Barros (2015), língua falada é “toda produção lingüística natural, dialogada ou monologada, livremente formulada, em tempo real, em situações comunicativas autênticas, formais ou informais, sem planejamento prévio”. O homem é um ser social e, portanto, deve-se ter a visão da oralidade de maneira coerente e produtiva, assim como o da escrita, considerando que vivemos em uma sociedade letrada.

É indiscutível a importância que a modalidade oral exerce na vida do sujeito em sociedade. É por meio do gênero oral que somos capazes de nos comunicarmos e utilizar argumentos próprios para cada contexto situacional, bem como desenvolver e ter a consciência dos tipos de recursos lingüísticos que serão utilizados para cada situação social. É por meio da oralidade que garantimos nossa voz na sociedade, que defendemos

nosso papel como cidadão e buscamos nossos direitos. Por isso, é essencial que os professores trabalhem com os gêneros orais em sala.

A importância do trabalho com os gêneros textuais orais em sala é enfatizada pelos PCN e por diversos pesquisadores e estudiosos da área de Linguística e Pedagogia. Contudo, é notório que a prática não coincide com a teoria, nem a realidade vivenciada nas escolas. Muitos professores não sabem como trabalhar com a oralidade, apresentando certa resistência ao considerar esta um objeto de ensino, seja por falta de estratégias que permitam a didatização da oralidade ou pelo pensamento que cada gênero basta por si.

“A importância dos gêneros orais no processo de escolarização não é apenas uma questão de ensino de português, mas dos gêneros do discurso utilizados para ensinar algo.” (ARAUJO e SILVA, 2016, p.17)

O processo de aquisição da fala ocorre naturalmente, através da socialização, apresentando assim, uma “primazia cronológica” Stubbs (1980) em relação à escrita. É necessário, portanto, ter a concepção de língua falada e língua escrita como duas modalidades com suas variações e características particulares, que não devem ser colocadas uma contra a outra, mas sim, sendo parte de um continuum tipológico, ou seja, ambas variam do formal ao informal, como mencionado por Marcuschi (2001), pois se tratam de duas modalidades inerentes ao ser humano.

A hipótese que defendemos supõe que: as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica entre dois polos opostos.” (MARCUSCHI, 2001: 37)

2.1 A oralidade no contexto escolar

A fala é um princípio biológico natural do homem e sendo assim é a atividade central do cotidiano. Certamente, ela é executada com maior frequência do que a escrita, entretanto, comparando-se as duas habilidades, ela ainda é pouco trabalhada em sala de aula. Marcuschi in Dionísio e Bezerra (2001) aponta que hoje se torna cada vez mais aceita a ideia de que a preocupação com a oralidade deve ser também partilhada pelos responsáveis pelo ensino da língua.

Além da escrita, o ensino da língua na escola deve ser integrado também com o uso e a prática da oralidade, uma vez que ela é utilizada no contexto social e linguístico-

interacional. Ainda consoante o autor, “o papel central da escola” tem sido o de ensinar a ler e escrever, sendo então trabalhados diversos textos juntamente com a gramática, deixando o falante com pouco acesso à prática da oralidade de sua própria língua materna (L1), tanto no cotidiano quanto no meio acadêmico.

Segundo Marcuschi e Dionísio (2007), “a escola não vai ensinar a língua como tal, e sim os usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana”, ou seja, uma vez que o aluno já possui a competência linguística a questão não se trata de ensiná-lo a falar e sim colocá-lo diante de situações usuais do dia a dia nas quais ele se sentirá confortável e utilizará sua habilidade oral na prática quando houver necessidade, como em entrevistas de emprego ou falar em público, por exemplo. Nesse sentido, seriam treinadas normas desenvolvidas pela oratória tais como: “clareza, fluência, audibilidade, leveza e inteligibilidade”. (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p.33).

Os PCN reforçam:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (PCN, 1998: 67)

2.2 A oralidade no ensino da língua materna

A língua é um dos bens mais preciosos e valorizados pela humanidade. Ela serviu como fonte de dominação sócio-cultural por diversas civilizações, porém mais do que somente uma prática social ela produz vida, ação e conhecimento. Entretanto, ela é pouco trabalhada no ensino de língua portuguesa, chamando mais a atenção do aluno ao exercício da escrita, bem como a resolução de exercícios muito práticos, pouco críticos, e muitas vezes centrado em questões gramaticais simples, de fácil identificação.

Uma vez que o objetivo do professor de língua seria o de desenvolver a competência discursiva de seus alunos ao ponto que eles estejam capacitados para usá-la de forma eficiente das mais variadas maneiras, pode-se dizer que o desenvolvimento da linguagem oral é imprescindível no ensino de língua materna, e, portanto, as práticas e atividades realizadas em sala de aula com esse intuito poderão contribuir para que o aluno exercite

a oralidade tanto em situações cotidianas quanto em formais.

Há uma enorme variedade pela qual a oralidade pode ser inserida no ensino da língua portuguesa, seja na construção de conhecimentos ou na forma de se expressar diante da sociedade. Além disso, permite o incentivo da utilização do senso crítico dos alunos tornando-os mais ativos no processo de ensino/aprendizagem e também da sua própria vivência escolar. A modalidade oral deve ter lugar assegurado na sala de aula de Língua Portuguesa, pois é preciso preparar o aluno para diferentes situações de comunicação e a grande maioria dessas situações ocorre na fala. Sendo assim, a escola deve estar engajada no uso da oralidade cada vez mais nos seus projetos pedagógicos. A BNCC propõe que o Eixo da Oralidade compreenda:

[...] situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. O tratamento das práticas orais compreende. (BRASIL, 2016, p.76-77)

Atualmente, a prática da oralidade é muito comum no ensino de línguas estrangeiras, no entanto, é pouco usual no que se refere à língua materna, visto que o falante já possui a competência linguística. Diante disso, as escolas tendem a centralizar o ensino apenas na escrita, deixando de lado o exercício da oralidade a qual também deveria ser integrada. Sobre isso Marcuschi e Dionísio afirmam:

[...] não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p.15)

Ainda sobre o assunto, a BNCC diz:

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da

reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BRASIL, 2016, p.77)

2.3 Contrastes com o ensino da oralidade em língua estrangeira

No ensino de língua estrangeira, percebe-se a importância da oralidade em sala de aula, principalmente nos cursos de idioma. Para material de análise e estudo, será tomada como exemplo a Língua Inglesa. Esta escolha é justificada pelo processo de globalização, que tornou o inglês uma língua global, isto é, o idioma mais falado por não nativos no mundo. Diante disso, é exigida uma metodologia focada na habilidade oral para que os alunos se comuniquem da forma mais natural possível dentro de um ambiente voltado para a conversação.

Ao longo dos anos, existiram muitos métodos diferentes para o ensino de inglês. No final da década de 70 para a década de 80, houve uma mudança do foco de ensino centrado nas estruturas lingüísticas para o Communicative Approach (Abordagem Comunicativa). Esta abordagem vê a língua como um instrumento social de interação; logo, a comunicação precisa ser espontânea e natural, em que o aprendiz lida com diferentes significados e formas dentro de um único vocábulo, dependendo do contexto inserido, compreendendo e expressando uma ideia, mensagem ou pensamentos em uma língua estrangeira.

Aquisição requer interação significativa na língua alvo - comunicação natural - na qual os falantes não estão preocupados com a forma do enunciado, mas com as mensagens que estão sendo transmitidas e compreendidas. (KRASHEN,1981, p. 5).

Para Takahashi (2005) o principal objetivo quando se fala em aquisição de uma língua é a sua competência oral, desse modo, a capacidade comunicativa é fundamental para o convívio social. Sendo assim, o papel do professor é o de mediador e facilitador sócio interacionista, apresentando práticas e formas de estudo pertinentes para a prática da conversação e habilidades orais, conduzindo o aprendiz a ter um comportamento autônomo e o motivando para obter sucesso no processo de aquisição da oralidade.

É necessário ter a consciência de que o ensino de inglês é trabalhado de forma diferenciada nos cursos de idiomas e nas escolas. Nos cursos, o objetivo é o ensino de inglês para o desenvolvimento da comunicação e interação social, tendo como foco a competência comunicativa, com aulas voltadas para a prática da conversação. Já as escolas têm como função o ensino de inglês para fins de compreensão e socialização (cf. BRASIL, 1998), dedicando-se em como o idioma permite interpretar o mundo ao redor, com atividades voltadas para a interpretação de textos, bem como propostas de projetos culturais para o seu entendimento global, inserido no mundo que nos cerca.

Todavia, em relação ao papel da oralidade, há um contraste significativo entre as aulas de Inglês contraposto as aulas de Português. Enquanto a oralidade nas aulas de língua inglesa dos cursos de idiomas é constantemente trabalhada e praticada, promovendo um ambiente totalmente voltado para a conversação, há um aparente desprezo da oralidade nas aulas de português. Isso ocorre porque se acredita que o falante ativo possui competência linguística oral suficiente para se comunicar. Entretanto, Dell Hymes (1972, p.55), conforme citado por Paloma Sabata Lopes da Silva e Edmilson Luiz Rafael in Denise Lino de Araújo e Williany Miranda da Silva (2016, p.149) propõe “o conceito de competência comunicativa para tratar da necessidade do falante de entender e usar as variedades de acordo com um contexto linguístico e social específicos.” Sendo assim, entende-se que competência linguística é diferente de competência comunicativa.

O papel das escolas é muito mais centrado em produções escritas do que em orais, bem como o ensino da gramática e leitura, deixando de lado o trabalho comunicativo dos gêneros orais e diversas situações de uso para um melhor desempenho dessa habilidade, inserido em diversos contextos. De acordo com Araújo e Silva (2016, p.16), “o foco no produto e não no processo reflexivo de produção de linguagem não deixa espaço no currículo para que a oralidade ganhe espaço.”

3. O livro didático de português todos os textos: uma proposta de produção textual a partir dos gêneros e projetos

3.1 Abordagens Metodológicas

O livro didático selecionado para análise faz parte da coleção Todos os Textos: Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos atualizada na 5ª edição, de William Cereja e Thereza Cochar (2015). Essa escolha foi feita a partir de pesquisas nas quais apontam que seus autores possuem diversas contribuições nos LDP de Língua Portuguesa.

Após observações e estudos críticos do LDP, foram selecionadas algumas atividades das unidades 1, 3 e 4 respectivamente, para a comparação com as considerações teóricas realizadas, com o objetivo de identificar como a oralidade da língua materna é trabalhada ou não em sala de aula, a partir do LDP selecionado.

3.2 Análise das estratégias de práticas orais utilizadas nos livros didáticos de português

Logo em sua Introdução (figura 1), o LDP cita as palavras como “pontes de comunicação com o mundo e interação entre as pessoas”, chegando até nós pela fala e escrita, e propondo ferramentas que irão orientar o aluno a lidar com as palavras e textos orais e escritos, inseridos em diferentes gêneros. Porém, ele distancia-se da sua proposta em relação ao uso da fala, visto que chama muito mais a atenção do aluno à escrita, centralizando seu estudo apenas no exercício da escrita, detendo o mesmo em exercícios práticos de interpretação e gramática.

As atividades com as tirinhas (figuras 2 e 3) são dedicadas exclusivamente para o exercício da pontuação, como bem apresentado em negrito e letras maiúsculas acima das tirinhas, deixando claro que os exercícios serão focados somente no uso da pontuação. Visto isso, os enunciados pedem para que o aluno identifique a pontuação exposta na primeira tirinha e escrever seu significado.

Apresentação

Caro estudante:

Cada um de nós tem muitos meios para se expressar: o gesto, o olhar, a palavra... Ah, as palavras...

Pontes de comunicação com o mundo e de interação entre as pessoas, as palavras chegam até nós pela fala e pela escrita. Vêm de viva voz ou escritas em livros, jornais, revistas. Vêm por telefone, pelo correio, por fax, por e-mail, por torpedo... Vêm a todo momento: em histórias de nosso povo ou de países distantes; em quadrinhos que nos divertem; em poemas que nos fazem pensar e sentir emoções talvez nunca antes experimentadas; em propagandas, em cartões, cartas e notícias.

Este livro traz algumas ferramentas que vão ajudá-lo a lidar com a palavra e os textos, orais e escritos, nas mais diferentes situações. Para se apropriar delas, basta que você tenha o desejo de explorar os múltiplos caminhos da linguagem e a disposição para realizar projetos, como varal de poesia e livro de histórias, declamar poemas, fazer pesquisas e entrevistas, dar um seminário, participar de debates, etc.

Figura 1: Introdução do livro (CEREJA E COCHAR, 2015)

Já na tirinha do Calvin (figura 2), nota-se que os enunciados apresentam a mesma proposta da primeira, ou seja, os alunos devem repetir a mesma tarefa, que consiste em identificar a pontuação usada e, em seguida, marcar qual a relação entre as duas orações, trabalhando novamente conceitos, restringindo assim, o aluno a definições muito simples e questões “dadas”, repetitivas, sem qualquer preocupação com diversidade, levando a limitação do pensamento do aluno e, conseqüentemente, formando um cidadão menos crítico, que acostumado com tarefas prontas e rápidas, deixará de refletir sobre seu papel na sociedade em que vive.

Para esse tipo de exercício Marcuschi in Dionísio e Bezerra (2001) sugere que seria

mais interessante trabalhar com a exposição de tirinhas (contos, crônicas, etc.), utilizando a interpretação e análise das falas dos personagens, observando o comportamento deles, tomando como base a forma de dialogar dos mesmos, comparando ao uso dessa tal forma no cotidiano do mundo real.

Somente nas unidades 3 e 4 os alunos conseguem espaço para a prática da oralidade. Na Unidade 3, o capítulo 1 é dedicado ao gênero debate regrado, em que apresenta a transcrição deste, e, em seguida, é sugerido que após a leitura, os alunos se reúnam para participarem. Assim, trabalhando com debates e discussões, a escola desenvolve muito mais do que a comunicação em si, mas também o respeito para o convívio em sociedade, ao debater diferentes temas sociais como racismo e intolerância religiosa. Temas estes vistos como “polêmicos” porque não foram levados a uma reflexão e exposição de diferentes ideias, mas ao hábito de reproduzir ideologia das mídias, que não está preocupada em despertar o pensamento crítico do indivíduo. Já a Unidade 4 apresenta o projeto de artes cênicas, em que os alunos têm a oportunidade de realizarem diferentes apresentações (figuras 4 e 5).

Para escrever com adequação

PONTUAÇÃO

Leia as tiras:



(Mauricio de Sousa. Disponível em: <http://www.monica.com.br/index.htm>. Acesso em: 8/4/2015.)



1 Observe, no 1º quadrinho da primeira tira, a frase dita pela bruxa.

a) Que sinal de pontuação aparece no interior dela?

virgula,

b) Com que finalidade esse sinal de pontuação foi empregado?

Para separar os ingredientes,

2 Quando falamos, damos à voz determinado tom, que expressa nosso estado emocional, ou seja, nossas sensações e sentimentos. Leia em voz alta a frase do 2º quadrinho da primeira tira. Que tipo de sentimento os pontos de exclamação sugerem nessa frase?

() dor

alegria

() indignação

() surpresa

Figura 2 (CEREJA E COCHAR, 2015)

3) Magali, a menina que aparece na primeira tira, é uma personagem de Maurício de Sousa conhecida por uma característica especial. Essa característica pode ser percebida no último quadrinho da tira? Justifique sua resposta.

Sim, pois os ingredientes da sopa não causam, mejo a Magali que só pensa em comer.

4) Observe agora, no 1º quadrinho da segunda tira, a frase falada pelo pai de Calvin. Que sinal de pontuação aparece no interior dela? Por que foi empregado esse sinal, nessa situação?

vírgula, sim, a vírgula foi empregada para separar o relativo.

5) Observe o 2º quadrinho da segunda tira.

a) Calvin argumenta que ir para a cama não garante que ele irá dormir. Qual é a verdadeira intenção de Calvin ao fazer esse raciocínio?

Quo o pai o deixe continuar brincando.

b) Leia este trecho do quadrinho:

"Você pode mandar meu corpo pra cama, mas meu espírito vai ficar bem aqui"

Nesse trecho, as duas orações foram separadas por vírgula. Que relação há entre as duas orações?

() causa (x) oposição
 () consequência () adição

c) Leia agora em voz alta este trecho:

"Por que eu não fico acordado logo?"

O ponto de interrogação empregado no trecho sugere que o leiamos com uma entonação de pergunta. Contudo, há no trecho uma expressão que também indica a entonação própria de pergunta. Qual é essa expressão?

Por que.

Figura 3 (CEREJA E COCHAR, 2015)

A maioria das propostas de “oralidade” que o LDP apresenta, como afirmado por Teixeira (2012, p.242) “que a prática de expressão oral, quando presente nas atividades de aula, costuma estar relacionada a atividades lúdicas e informais, como “converse com seu colega” ou “discuta em grupo.” Tendo em mente que a língua é atividade de interação entre os indivíduos de uma determinada cultura, ambos partilhando de uma intenção comunicativa, a LDP parece não apresentar propostas suficientes para atender as necessidades da escola de preparar o aluno para o mundo.

Preparando e realizando a feira

Para despertar o interesse do público, uma feira precisa contar com atividades variadas, como debates, palestras, exposições. Por isso é importante formar uma comissão organizadora do evento, que deverá, por exemplo, anotar os grupos que vão participar e o trabalho de cada um, além de definir o horário de cada exposição, para que todos os alunos possam participar, não só expondo, mas também visitando a feira e assistindo às exposições dos outros grupos.

Reúna-se com seus colegas de grupo e pensem no tipo de trabalho que poderão apresentar na feira. Listamos, a seguir, algumas sugestões, mas vocês podem pensar em outras.

1. Debatendo

- Algumas pessoas se negam a fazer trabalho voluntário, pois acham que é obrigação do Estado (governo) resolver problemas da população, como educação, saúde, saneamento, moradia, etc. Na opinião dessas pessoas, o trabalho voluntário torna acomodados tanto o governo quanto a pessoa ajudada. O governo, porque passa a achar que não precisa mais fazer aquilo que seria sua obrigação; a pessoa ajudada, porque acha que os governos são todos iguais, e que não adianta esperar nada dos governantes.

Formem um grupo de cinco ou seis pessoas, entre alunos e professores (convidem professores de Geografia e História para participar), a fim de realizar um debate regrado sobre o seguinte tema: **O trabalho voluntário é um serviço ou um desserviço à cidadania? Por quê?**

Ao realizarem o debate, levem em conta as características desse gênero oral (página 96).

- Em uma sala ou auditório, promovam a exibição de um filme relacionado com cidadania, como *Mil vezes boa noite*, de Erik Poppe; *O sal da Terra*, de Win Wenders e Juliano Ribeiro Salgado; *Lixo extraordinário*, de Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley. Em seguida, promovam um debate com a plateia sobre os principais aspectos abordados pelo filme.




A atriz Juliette Binoche em cena do filme *Mil vezes boa noite*.

Figura 4 (CEREJA E COCHAR, 2015)

Documentando a mostra

Elejam um colega para filmar e documentar toda a mostra, desde os preparativos para a confecção dos cartazes e dos convites e a preparação do local até a realização do evento. Esse material poderá ser editado e se transformar em um documentário, e quem quiser poderá guardar uma cópia do filme como lembrança da mostra.



Ensaaiando a encenação teatral

Nesta unidade, vocês produziram vários textos teatrais, entre eles uma adaptação da crônica "Banda na garagem" e uma continuação para os trechos da peça *Sua Excelência, o candidato* que foram lidos. Escolham um dos textos para apresentar ao público e comecem os preparativos da encenação, seguindo as orientações abaixo.

Encenação

1. Façam a leitura dramática do texto teatral escolhido, conforme as orientações apresentadas no capítulo 2 desta unidade.
2. Decorem as falas das personagens, cada um a da personagem que representará, imaginando as situações vividas por ela e a relação dela com as demais personagens.
3. Observem as indicações dadas nas rubricas de movimento e de interpretação.
4. Imaginem o cenário, de acordo com as indicações dadas sobre ele, e procurem visualizar o espaço que os atores terão para se movimentar.
5. Logo que possível, incluam nos ensaios a sonoplastia (se ela estiver prevista), para que todos se familiarizem com a relação entre música e palavra.
6. Nos ensaios, coloquem-se naturalmente no lugar das personagens e vivam-nas, ou seja, comecem a fazer teatro.
7. Ensaiem quantas vezes forem necessárias.
8. Façam o ensaio final com o texto bem-decorado, com figurino, cenário e sonoplastia.

Figura 5 (CEREJA E COCHAR, 2015)

Os exercícios, em sua maioria, são de definições e conceitos simples e de fácil identificação, quando hoje em dia, a leitura e escrita não se prende somente a decodificações, mas sim, ir além do texto em si, considerando o contexto social e histórico que está inserido, bem como a intenção comunicativa do autor. Dessa forma, o aluno será exposto a pensar, visto a reflexão de diferentes gêneros textuais e o objetivo comunicativo que ele representa, considerando o papel social dos sujeitos da interação. Visto isso, entende-se que os LDP não atingem a finalidade das escolas e nem dos PCN (1998).

Com base no material analisado e as considerações dos teóricos mencionados foram considerados alguns posicionamentos metodológicos necessários para um efetivo trabalho com a habilidade oral, abrindo caminhos para que os alunos se comuniquem

adequadamente em diferentes situações de uso.

As atividades poderiam desenvolver a percepção das diferenças pela perspectiva da prosódia, sotaques, léxico e estratégias comunicativas por meio das variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas, em que é possível ouvir registros de falas regionais com pessoas de diferente sexo, idade, profissão, formação etc. Assim, é possível consolidar o entendimento de que não há forma certa ou errada de se falar, mas variedades da mesma, como também promover debates a respeito da formação do preconceito e da discriminação linguística, criando um ambiente, onde a partir de uma observação não discriminatória, identifica-se a fala como um dos fatores contribuintes para a formação de identidades.

Da mesma forma, poderiam também detectar quais os papéis dos interlocutores e dos diversos gêneros produzidos determinando suas características (estruturais e comunicativas), com base em indicadores tais como, números de participantes, papéis, forma de organizar os tópicos, formas de sequenciação e tomadas de turno com representações de esquetes podem servir como uma ótima oportunidade para se trabalhar os mais variados gêneros. A integralizar fala com tom de voz e gestos, entende-se que, dependendo do modo como é dita uma palavra ou do contexto em que está inserida, a mesma fala pode significar coisas diferentes.

Identificar alguns aspectos típicos da produção oral, tais como as hesitações, os marcadores conversacionais, as repetições de elementos lexicais, as constantes correções (de si mesmo e dos outros), os modalizadores, os dêiticos etc. É preciso também utilizar a polidez e sua organização na utilização da habilidade oral e observar a forma que tal aspecto influencia decisivamente na qualidade da interação, inclusive no entendimento para uma boa comunicação.

Atividades de reescrita são excelentes exercícios de diferenciação de fala e escrita, pois ressaltam a ideia de que ambas são diferentes entre si. Além disso, trabalham a questão do contexto e situação, nos quais o uso da forma padrão e não-padrão da língua predominam. Ao se reescrever um texto, que está redigido na forma culta da língua para a forma coloquial, muda-se a forma estética do mesmo. Entretanto, a compreensão do que nele está sendo informado permanece, e em alguns casos, torna-se até mais clara.

Este fato sustenta a abordagem defendida por Marcuschi in Dionísio e Bezerra

(2001), que diz que o espaço dedicado à língua falada raramente supera o percentual de 2%. Esse dado reflete bem essa realidade, visto que no LDP as propostas de modalidade oral são de aproximadamente 10%, sustentando que o objetivo principal da escola é exclusivamente de ensinar à escrita. Marcuschi in Dionísio e Bezerra (2001), ainda diz que “a escola precisa deixar de lado mitos como o que existe uma única forma “certa” de falar, sendo esta a que se assemelha com a escrita, e de que a escrita é o espelho da fala”.

Deve-se refletir ainda, que ambas as modalidades escrita e oral são essenciais e devem ser integradas, visto que ambas atingem tanto o nível formal quanto o informal, uma vez que não se escreve uma mensagem em rede social do mesmo modo que um artigo acadêmico, ou seja, a fala não deve ser interpretada como a forma incorreta da escrita.

Cabe ao professor preocupado com a formação do aluno-sujeito em sociedade, desenvolver a capacidade de argumentação dos seus alunos diante de diferentes temas sociais, em que se podem explorar diferentes pontos de vista ao ouvir um grupo a favor e outro contra, com o professor sendo o mediador, em que os grupos irão contestar questionar e analisar o que está sendo discutido.

Considerações Finais

Tendo em vista que a escola deva preparar o sujeito para o mundo, é fundamental que o planejamento das aulas esteja vinculado às práticas sociais. Sendo assim, o trabalho com os gêneros orais é essencial e meio facilitador para a formação plena do aluno-sujeito na sociedade, de modo que ele a acompanhe e seja capaz de desempenhar diferentes papéis sociais. Contudo, as instituições de ensino tendem a menosprezar a modalidade oral nas aulas, dado a ausência de estratégias metodológicas e por acreditarem que, como o aluno já possui a competência linguística, não seja necessário trabalhar com práticas orais, dedicando-se, assim, ao ensino constante e insistente de leituras, conceitos e explicações gramaticais com exercícios prontos, sem exigir nenhum tipo de reflexão por parte do aluno, que acaba sendo um ser reprodutor, “robotizado”, ao invés de um ser pensante e crítico, que defende seu papel na sociedade.

O trabalho com a oralidade e a escrita deve ser contínuo, esclarecendo que um não exclui o outro e que ambos apresentam suas funções específicas e basta entender suas situações de uso. Conforme falamos é que formulamos nossos pensamentos, prova disso é que estamos sempre reformulando o que foi dito, trocando palavras e expressões por outras que julgamos explicar melhor. O aluno que é exposto a diferentes contextos reais de uso da língua, como debates e palestras, desenvolve a argumentação e o pensamento crítico e, assim, está cada vez mais preparado para viver em sociedade.

Sendo assim, é tarefa árdua e contínua, de responsabilidade social, a inclusão da oralidade no ensino básico brasileiro, desmistificando o conceito de que a escrita é a forma correta da fala. Faz-se necessário desenvolver a consciência de que desde pequenos os jovens devem ser expostos aos diferentes papéis sociais que eles podem exercer na sociedade através dos gêneros orais trabalhados no ambiente escolar. Caso contrário, não faria sentido estudar, pois os alunos continuariam com dificuldades na forma de se expressar diante de diferentes contextos situacionais do cotidiano, sendo esta tarefa primordial do LDP em conjunto à escola. Diante disso, vê-se a necessidade de contínuo aprofundamento através de insumos da linguística aplicada em estudos futuros.

Referências Bibliográficas

BARROS, Kasue Saito M. *Tratamento da Oralidade em Sala de Aula: contribuições para o ensino de língua*. 2015 Disponível em <https://www.revistas.usp.br/flp/article/download/108789/108681/> Acesso em: 11 de FEV.2019

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar. MEC. 2º ed.- Brasília, DF, 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros

Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Célio Juvenal; OLIVEIRA, Anderson dos Santos de. *Educação jesuítica na America Portuguesa: a dispensa das leis positivas e a racionalidade mercantil*. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/8528/6173/> Acesso em: 11 de Fev.2019

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes,2011.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes,1997

HYMES, Dell. *On Communicative competence*. In: PRIDE, J.B.; HOLMES,S. (org.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972, p. 269-293.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. *Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira*. Curitiba: InterSaber, 2012.

KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning* . 1. ed. University of Southern California: Pergamon Press Inc., 1981.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte:Autêntica,2007

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco*

“falada”. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (organizadoras). *O livro didático de português- múltiplos olhares*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PNLD, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391> Acesso em: 11 de Fev.2019

SILVA, Williany Miranda; ARAÚJO, Denise Lino. *Oralidade em foco: Conceitos, descrição e experiências de ensino*. Campina Grande: Pontes, 2016.

STUBBS, Michael.1980. *Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing*. London, Routledge e Kegan Paul.

TAKAHASI, L. P. G. *O desenvolvimento neuropsicológico e a aquisição da segunda língua*. 2005. 54 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. *Bakhtiniana*, v.7, n.1, p. 240-252, 2012.

ZATERA, Luciana Carolina Santos; MARTINS, Pura Lúcia de Oliveira. *A prática pedagógica no ensino de gêneros textuais: uma pesquisa em desenvolvimento*. 2003 Disponível em: <bit.ly/didaticaespecifica2019> Acesso em: 10 de Mar.2019