

**FACCAMP - Faculdade Campo Limpo Paulista**

Carolina Pereira

**Oralidade como objeto de ensino: concepções e  
perspectivas**

**Campo Limpo Paulista**

**2010**

**Carolina Pereira**

**Oralidade como objeto de ensino: concepções e  
perspectivas**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à FACCAMP – Faculdade  
Campo Limpo Paulista para obtenção da  
Licenciatura em Pedagogia sob orientação  
da Prof. Ms. Vivan Sotelo.

**Campo Limpo Paulista**

**2010**

Dedico este trabalho a todos os mestres e doutores que me acompanharam nesta jornada rumo a uma pequena parcela de conhecimento que pretendia atingir e que pretendo prosseguir. Em especial o Prof. Dr. Fernando Roberto Campos.

Dedicado também a todos os professores polivalentes e pesquisadores sempre em busca de aprimoramento. Nós somos essenciais.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar a Deus, por sua infinita bondade.

Por me permitir estar onde estou hoje e por permitir executar todas as atividades que me fazem ser uma pessoa integral e feliz.

Aos meus pais pelo apoio aos meus estudos.

A todos os meus professores e amigos, por me ensinarem a ser quem sou hoje.

Agradecimento especial a Prof. Ms. Vivian Sotelo pela dedicação no trabalho de orientação.

Ao Prof. Dr. Fernando Roberto Campos pelo apoio e por acreditar em meu potencial.

A Sueli de Moraes Pereira, pela amizade nos altos e baixos durante nosso curso.

“O tempo diário empregado a escrita não passa de 5% do total do tempo em vigília, quando atinge o máximo, sendo que com a leitura, usa-se um pouco mais. A grande parte do tempo é utilizada com a comunicação oral, o que caracteriza nossa sociedade, indistintamente da classe social, idade, formação e profissão, como profunda e essencialmente oralista”.

**Luiz Antônio Marcuschi**

## RESUMO

Além da alfabetização, leitura e escrita, outros objetos de ensino são importantes, como por exemplo, o ensino da oralidade. Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil além de autores como Schneuwly e Dolzs (2004), Marcuschi (2007) e Rojo (In: Signorini, 2001) apontam caminhos para o trabalho com oralidade em sala de aula. Para o trabalho com a oralidade, é essencial que as semelhanças entre fala e escrita sejam consideradas, com o propósito de que a primeira seja reconhecida e valorizada sua importância, combatendo a supremacia da escrita em detrimento da fala. Devemos assumir o oral como objeto de ensino. Nossa pesquisa revela algumas concepções e perspectivas de ensino da oralidade, analisa apostilas do Sistema de Ensino Positivo e pretende apontar caminhos para que a oralidade seja devidamente trabalhada. A atuação do professor é essencial para sua efetividade.

**Palavras-chave:** oralidade, letramento, ensino de língua materna.

# SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo I – O que é oralidade</b>	
1.1 Algumas definições e conceitos.....	10
1.2 Oralidade enquanto competência comunicativa e interativa.....	11
1.3 Oralidade como prática social.....	14
<b>Capítulo II – Relações entre a fala e a escrita</b>	
2.1 A concepção do continuum fala e escrita.....	16
<b>Capítulo III – Perspectivas de ensino da oralidade</b>	
3.1 A oralidade segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.....	20
3.2 A oralidade como objeto de ensino.....	22
3.4 Gêneros orais .....	25
3.5 Variações linguísticas.....	26
<b>Capítulo IV – Sobre a pesquisa</b>	
4.1 Metodologia.....	28
4.2 A proposta do Sistema de Ensino Positivo.....	29
<b>Considerações finais.....</b>	<b>34</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>37</b>

# INTRODUÇÃO

Além da alfabetização, leitura e escrita outros objetos de ensino são importantes, como por exemplo, o ensino da oralidade. Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e autores como Schneuwly, Luiz Antônio Marcuschi e Roxane Rojo apontam caminhos para o trabalho com oralidade em sala de aula. A atuação do professor é essencial para sua efetividade. Este trabalho visa conhecer e refletir sobre a proposta do ensino da oralidade no ensino fundamental.

Através dos estágios de observação e participação em escola de ensino fundamental, para a formulação do projeto de pesquisa para este trabalho de conclusão de curso, verifiquei que não era desenvolvido nenhum trabalho didático com vistas à comunicação oral, embora a oralidade estivesse presente simplesmente na competência comunicativa. A partir desta realidade, qual seria o papel do ensino da oralidade? Por que ensinar e que oral ensinar? Quais as perspectivas de ensino de oralidade?

A justificativa para a realização deste trabalho é para que se possa repensar a forma como a oralidade é trabalhada nas séries iniciais do ensino fundamental, porque a escola é o meio de acesso a sociedade e ao mundo letrado. Contribuir para que a oralidade seja vista com outros olhos dentro da escola, desde abirmos espaço para a competência comunicativa (fala), até o estudo entre as diferenças e semelhanças entre o oral e o escrito, além de contribuir para que os alunos saibam aproveitar estas competências em seminários e outras situações do letramento escolar e nas diversas e variadas situações na sociedade. Marcuschi (2007, p. 36) pontua que “a oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia”, portanto, é necessário e de grande importância apropriar-se da oralidade para utilizar os diversos gêneros orais para cada situação adequada.

Este trabalho tem como objetivo geral levantar bibliografia disponível sobre concepções e perspectivas de ensino da oralidade, que compõe eixo importante em todos os conteúdos de ensino e que deve ser ensinado especialmente na disciplina de



língua portuguesa e que ainda não foi totalmente absorvido, compreendido e aplicado, conhecer o que tem sido veiculado com relação a prática de ensino do oral, e, portanto, acerca da oralidade como objeto de ensino.

Para o objetivo específico, trabalhei com a metodologia de pesquisa bibliográfica e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e de apostila do Sistema de Ensino Positivo no que se refere ao trabalho com a oralidade com a intenção de entender a proposta do apostilado através de análise documental.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo dedica-se a fundamentação da ideia da oralidade, que compõe uma dimensão da língua, dentro da concepção de linguagem. O segundo capítulo trata das relações entre fala e escrita, uma vez que estas constituem um continuum. Abordamos perspectivas de diferentes documentos e autores acerca do ensino da oralidade no terceiro capítulo fundamentando a pesquisa empírica realizada, descrita no capítulo quatro e, finalmente, seguem as considerações finais.

# **CAPÍTULO I**

## **O QUE É ORALIDADE**

### **1.1 ALGUMAS DEFINIÇÕES E CONCEITOS**

Quando tratamos de oralidade, nos referimos ao falar e ao convívio com o outro. Bakhtin traz o conceito do dialogismo, que consiste nas relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados, visto que a língua possui a propriedade de ser dialógica, ou seja, um discurso se constroi a partir do discurso do outro. Dessa forma, os enunciados são irrepetíveis, pois se aplicam de diferentes formas em contextos diferentes (FIORIN, 2006).

O autor considera as seguintes unidades da língua: sons, palavras e orações. Estas são repetíveis, passivas, não tem autor, todos utilizamos dessas unidade para produzir enunciados. Representam, portanto, o concreto, matérias-prima dos enunciados. O que constitui o abstrato na relação dialógica são os enunciados. Estes movimentam as unidades da língua, dando-as vida, ação. Não há a possibilidade de discursos repetidos, uma vez que cada enunciado aplica-se de uma maneira de acordo com o contexto e com as relações estabelecidas pelos interlocutores. O discurso depende da forma como o emissor deseja transmitir uma mensagem.

Reforçando a concepção de dialogismo colocada por Bakhtin, todo enunciado prevê a ocorrência de outro. Não há enunciado sem o dialogismo, pois se há um primeiro enunciado, haverá a incidência de outro enunciado, uma réplica, de acordo com o que foi colocado anteriormente. Há uma relação constante entre interlocutores (FIORIN, 2006).

A concepção de linguagem mais aceita atualmente é atribuída, dessa forma com o sentido de atividade e, portanto como forma de ação e interação. (KOCH, 2001). Em consonância com estes pensamentos, Marcuschi nos traz a ideia de que os usos que

fazemos da língua é que as definem, ao afirmar que “as línguas se fundam em usos” (2007, p.16), portanto produzimos linguagem e assim damos forma a ela.

É sabido que a língua possui duas modalidades – fala e escrita – que por sua vez possuem duas dimensões que as compõe: oralidade e letramento, e fala e escrita. A primeira dimensão da língua diz respeito à distinção entre práticas sociais (oralidade e letramento) e a segunda às suas modalidades de uso (fala e escrita).

Cada uma das modalidades possui tal qual Fávero, Andrade e Aquino (2004) diferentes estruturas. A primeira diferença entre fala e escrita, apontada por estes autores surge no modo de aquisição. A aquisição da fala se dá através de convívio em meio social enquanto a aquisição da escrita é possibilitada por um processo mecânico que depende de manipulação de instrumento físico e de habilidades específicas motoras e cognitivas. É importante enfatizar que, além das concepções apresentadas até o momento, defendemos o uso de fala e escrita através de um processo reflexivo, visto que estas modalidades possuem mais semelhanças do que diferenças.

Para cada modalidade de uso da língua há determinadas práticas sociais. A oralidade é prática social da fala. O letramento é prática social da escrita, como descreveremos posteriormente. Ambas tratam-se de práticas linguísticas, portanto cabe afirmar que na realidade não há divisão entre oralidade e letramento pelo fato de escrita e fala serem essenciais para as atividades comunicativas, conforme Marcuschi, em artigo contido em livro organizado por Signorini (2001).

Podemos tomar a oralidade como competência comunicativa e interativa (o ato da fala propriamente dita) e como prática social interativa para fins comunicativos.

## 1.2 ORALIDADE ENQUANTO COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E INTERATIVA

Somos seres sociais e culturais. Nossa aprendizagem se dá através das relações que estabelecemos a partir da interação com o meio, com as outras pessoas e com os objetos de conhecimento.

O ambiente educacional é um dos meios para o desenvolvimento do ser humano, em decorrência das transformações que a sociedade tem sofrido desde a revolução industrial, da economia e também das configurações familiares. Sabemos que atualmente a escola de educação infantil é responsável pelo desenvolvimento da criança como um todo, e por isso tem o dever também de educar. Uma das especificidades da escola para a criança em fase pré-escolar é favorecer a interação social e esta se dá, entre outras, através da oralidade (RONCATO e LACERDA, 2005).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil prevê que a linguagem oral seja desenvolvida através de diversas situações elaboradas com este fim: desde situações em que lhes é solicitado que contem o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação. A ênfase não deve estar somente na oralidade como comunicação, mas no seu desenvolvimento. Quanto mais situações a criança for submetida, maior será sua experiência como o letramento. Isto se tornará mais claro após o desenvolvimento do próximo tópico.

Enquanto competência comunicativa e interativa, a oralidade deve ser desenvolvida o quanto antes para o indivíduo. Fazendo uma ressalva, Cagliari (2004) fala sobre a liberdade da criança quanto a seu desenvolvimento oral, ao se apropriar dela criando palavras e jogo de palavras. Ao entrar para a escola, elas perdem esta liberdade cada vez mais.

Geraldi (1999) pontua que o tipo de fala é estigma da classe social do indivíduo, ao citar que, em alusão às condições sociais de nosso país, “a voz de milhares de brasileiros é calada antes mesmo de conseguir dar o primeiro choro”. Este mesmo autor questiona se aos indivíduos “sobreviventes” é cedido espaço para que de fato a estes seja permitido falar.

Em pesquisa sobre o espaço que a oralidade tem em sala de aula de educação de jovens e adultos, Souza e Mota (2007) discorrem que no contexto deste nível de ensino, onde encontramos muitas vezes pessoas não alfabetizadas, pouco ou nada escolarizadas, além de possuírem, como experiência de vida vasta, é comum encontrar indivíduos que se expressem evidentemente e somente através da oralidade, por não terem se apropriado da escrita. Na outra face dessa realidade estão os indivíduos que passaram por experiências que os privaram de competência comunicativa bem-sucedida, como por exemplo, não terem recebido o devido incentivo de se expressarem. As autoras concluem seu artigo pontuando que atualmente a oralidade enquanto competência comunicativa não constitui um espaço privilegiado dentro da sala de aula da educação de jovens e adultos.

Numa das análises de sua dissertação de mestrado, Camargo (2006) nos coloca que a proposta curricular para o 1º segmento da educação de jovens e adultos não admite a oralidade em igual importância comparado a outros pontos considerados para o ensino desta modalidade, pois considera que seus alunos já possuem a oralidade desenvolvida e o papel dela, então, deve ser “mediar a aprendizagem da língua escrita”, ou seja, a oralidade fica em segundo plano, não sendo objeto de ensino.

Nos dizeres dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e escolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. [...] Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos – por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social -, com a esperança de evitar que escrevessem errado. (BRASIL, 2001, p. 38)

Mesmo que a comunicação oral não seja satisfatoriamente valorizada, este aspecto da oralidade ocorre em todos os meios sociais inclusive em salas de aula, porém esta concepção de competência comunicativa simplifica demasiadamente a

oralidade, tornando-a um fim em si mesmo e acaba não recebendo um tratamento didático adequado. Esta realidade se mantém presente de forma muito marcante.

### 1.3 ORALIDADE COMO PRÁTICA SOCIAL

Além de significar comunicação e interação, a oralidade faz parte das práticas sociais, pois comunicar e interagir assume diferentes funções de acordo com a necessidade, com a função a que se deseja. A ela são, portanto atribuídos diferentes usos. A oralidade, dessa forma apresenta-se sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. A fala está fortemente ligada à oralidade, enquanto a escrita ao letramento. A oralidade é, portanto, uma característica da língua falada enquanto o letramento é verificado pela escrita e, portanto atribuída a ela.

Entendemos letramento, basicamente por participação social. Dá-se através de aprendizagem social e histórica de leitura e escrita em contextos informais (MARCUSCHI, 2007). O letramento é tido, dessa forma, como prática social. Outra característica relativa ao letramento é a definição de que “investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso” (MARCUSCHI apud SIGNORINI, 2001, p. 25).

Ainda de acordo com o autor supracitado, mais do que prática social do uso da escrita, devemos tomar o letramento como “letramentos sociais”, uma vez que existem diversas práticas sociais que se desenvolvem em meio à vida cotidiana. Silva (2008) exprime a forma como articulamos a concepção de letramento à oralidade, ao defender que o letramento não é composto somente pelas práticas de leitura e escrita. Dela dependem habilidades que as práticas de leitura e escrita exigem dos falantes e ou escritores nos diversos contextos sociais.

Outro aspecto interessante para nossa análise é o posicionamento de Rojo na obra de Klêiman (1995, p. 70), que enfatiza que o “desenvolvimento do grau da linguagem escrita ou do processo de letramento” depende do grau de desenvolvimento

do meio em que a criança vive, ou seja, a escola, família entre outros e, da mesma forma depende da sua participação em práticas discursivas orais. Com este pressuposto tem-se o oral como um subsídio para o letramento e a escrita.

O letramento é ainda utilizado em paralelo direto com a oralidade. Alguns exemplos são os diversos contextos em que são usadas: trabalho, escola, dia-a-dia, família, a vida burocrática e a atividade intelectual. Todas elas constituem espaço de oralidade e de letramento, onde as variantes são os objetivos de usos e de ênfases a elas atribuídas (Klêiman, 1995, p. 19).

Em síntese, ao assumir a característica de prática social, a oralidade assume também diversas finalidades e se há estas diversas finalidades, há também diferentes gêneros orais, mas por estarmos inseridos numa sociedade grafocêntrica, não podemos nos esquecer de que esses estão sempre em relação com a escrita. Os mesmos devem ser visados no trabalho com a oralidade enquanto objeto de ensino, como trataremos no terceiro capítulo.

A importância de se trabalhar a oralidade na sala de aula está nos inúmeros eventos de letramento que ocorrem em meio social, e a oralidade está intimamente ligada aos letramentos sociais.

## CAPÍTULO II

# AS RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA

### 2. A CONCEPÇÃO DO CONTINUUM

Viver em uma sociedade grafocêntrica não significa que a escrita seja superior à fala. Marcuschi postula que “não se pode observar um texto em si e isolado de seu contexto sociocomunicativo, já que todo texto é um evento comunicativo numa dada prática social de uso da língua” (MARCUSCHI apud SIGNORINI, 2001. p. 32). O autor está chamando atenção para as relações entre a fala e a escrita, que constituem um continuum.

Buscando compreender a causa de a escrita ser mais valorizada, nos apoiamos na colocação de Gnerre (1998). Segundo este autor, gradativamente, conforme a necessidade de desenvolvimento da sociedade criou-se algumas crenças sobre a escrita.

Trata-se de uma perspectiva de extrema valorização dos aspectos positivos da alfabetização, vista como o passo central num processo de “modernização” dos cidadãos. A alfabetização seria o passo decisivo para que grandes massas mergulhadas nas culturas orais abandonassem valores e formas de comportamento “pré-industrial” (GNERRE, 1998, p. 44).

Dessa forma, a escrita seria uma tecnologia para modernizar a sociedade, e quem não dominasse esta tecnologia, seria tido como ‘inferior’.

O mesmo autor faz a crítica de que o processo de aquisição da escrita se assemelha ao ato de reduzir a linguagem como um todo, pois como entendemos a passagem do fundamentalmente oral para o convencionalmente escrito exclui de certa



forma a possibilidade de se apropriar da linguagem de forma autônoma, pelas imposições que normatizam a escrita.

Koch (2007) por sua vez aponta algumas diferenças substanciais entre a linguagem falada e a linguagem escrita, como por exemplo, o fato de a primeira possuir a característica de não ser planejada, enquanto a segunda, ser planejada, a fala como fragmentária e a escrita como não-fragmentária, predominância de frases curtas, simples ou coordenadas contra predominância de frases complexas, com subordinação abundante. No entanto, de acordo com essa autora, as características existentes entre as duas modalidades não distinguem uma da outra, pois há vários tipos de fala que se aproximam das características da escrita e vice-versa de acordo com a situação comunicativa. “Assim, o que se pode dizer é que a escrita formal e a fala informal constituem os pólos opostos de um contínuo, ao longo do qual se situam os diversos tipos de interação verbal” (p. 69). Citando um exemplo, pensemos no gênero jornalístico, onde há um texto fundamentalmente escrito que é utilizado oralmente. Em linhas gerais, isto significa que há um leque de possibilidades de discurso no que se refere a utilizar a fala e a escrita. Esta ideia alimenta a concepção de continuum entre fala e escrita apontada por Marcuschi.

Roxane Rojo também estabelece uma relação entre a fala e a escrita condizentes com os outros autores defendidos por nós, apontando que:

[...] o traço diferencial mais importante entre palavra falada e a escrita encontra-se na relação que o sujeito enunciador estabelece com os parâmetros de situação social e material de produção enunciativa (lugar de enunciação, interlocutores, temas, finalidades da enunciação). O que caracteriza a palavra falada seria uma relação de implicação do locutor na situação de produção e de conjugação de mundos de referência entre o mundo de referência da situação ela mesma e a do texto ou discurso produzido. Ao contrário, na enunciação escrita, o locutor assumiria uma relação de autonomia em relação à situação de produção e o mundo de referência desta última e o do texto ou discurso se encontraria numa relação de disjunção (In: SIGNORINI, 2001, p. 55).

Salientamos que o propósito deste trabalho é conhecer as perspectivas mais aceitas atualmente de forma a contribuir para a prática de ensino da oralidade.

Trataremos brevemente de algumas das perspectivas já admitidas no que se refere às relações entre fala e escrita.

Dentre as tentativas históricas de se compreender as relações entre elas, diferentes perspectivas já foram admitidas. A perspectiva das dicotomias, por exemplo, se dedicava a apontar diferenças entre fala e escrita; a tendência fenomenológica de caráter culturalista, postulava diferenças entre oralidade e escrita, apontando para a supervalorização da escrita pelo etnocentrismo, enquanto a perspectiva variacionista se dedicava à tratar sobre as distinções entre fala e escrita. Finalmente, há a perspectiva sociointeracionista, que admite a língua como processo interativo e dinâmico e, portanto “preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade” (MARCUSCHI, 2007 p. 34). Esta é a perspectiva que tem conduzido as pesquisas atuais. Este autor define que tanto fala como escrita constituem formas de produção textual discursiva para fins comunicativos. A fala acontece na modalidade oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano, enquanto a escrita constitui-se em formas gráficas de representação. Ambas são “modos qualitativamente diversos de conhecer ou dar a conhecer” (p. 47). Sem uma, a outra se tornaria inviável, pois a fala e a escrita possuem características distintas dentro do mesmo sistema lingüístico, apontando para a igualdade de importância nas duas modalidades.

Na definição de Marcuschi (apud SIGNORINI, 2001, p 36):

[...] o que me interessa defender não é uma noção de contínuo como ‘continuidade’ ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos de interpenetram, seja em termos de função social. Potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, níveis de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante”.

A concepção do continuum aponta que fala e escrita são de certa forma complementares, não no sentido de que sejam incompletas e dependam uma da

outra, pois cada uma delas possui sua especificidade, mas sim no sentido de que possui entre elas uma relação mútua, íntima, intrínseca.

## CAPÍTULO III

### PERSPECTIVAS DE ENSINO DA ORALIDADE

#### 3.1 A ORALIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa dedicam-se, prioritariamente ao tratamento didático da língua escrita, que tende a ser mais privilegiada que a língua oral, apontadas por teóricos como Fávero, Andrade e Aquino (2004) e Marcuschi (2007).

Como aponta o estudo de Daros (2006), o trabalho com a oralidade é previsto com maior intensidade somente no ciclo II do ensino fundamental, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que ocorram nos 3º. e 4º. ciclos deste nível de ensino divididos pelos PCNs.

Contudo, os PCNs pontuam que cabe à escola ensinar “as falas adequadas ao contexto de uso” visando o “domínio da língua” e sua relação com a participação social (p. 20). Tais concepções convergem com as concepções mais aceitas atualmente apontadas por diversos autores, conforme temos estudado neste trabalho. Considera a língua com “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (p.22) de acordo com as concepções de Bakhtin e Vygotsky. A língua, portanto, se realiza no uso. Os PCNs justificam esta afirmativa pontuando que “[...] a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades de uso da linguagem [...]” (p. 35). Portanto, admite a análise e reflexão sobre a língua como instrumento de compreensão e apreensão da oralidade para seus usos conscientes.

Os PCNs também propõem o ensino de usos e formas da língua oral, atividades sistemáticas de fala, escuta e produções de textos orais e reflexão sobre a língua.

Entretanto, não basta que a oralidade enquanto competência comunicativa seja *apenas* permitida ou privilegiada. É necessário mais do que isso: os usos e formas e a análise e reflexão sobre a língua devem ser empregados intencionalmente no cotidiano escolar, de forma contextualizada em situações reais de ensino e aprendizagem.

Na análise de Magalhães (2007), a colocação dos PCNs no que se refere à escuta compõe atividades que envolvam situações reais de escuta de textos orais, ocorrendo no próprio momento da atividade ou através de gravações, com o intuito de analisar a linguagem em função do contexto. No que se refere à produção, a proposta é a de uma preparação prévia para o uso do real, através de elaboração de cartazes, esquemas, encenação, memorização de textos ou de orientação para o próprio uso da oralidade em situações reais, como entrevistas, debates entre outros (p.69).

Respondendo o questionamento sobre que fala ensinar, os PCNs esclarecem:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevista, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (2000, p. 32)

Ensinar usos e formas do oral, ou seja, os diferentes gêneros de acordo com a situação pertinente é papel da escola, porém a proposta deve ser planejada de tal modo que os alunos possam praticá-la em situação o mais próximo do real possível, pois como os próprios autores documentam, não é possível tomar a fala dissociada de alguma prática tampouco treiná-la.

Cabe a escola, ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ensinar usos e formas da língua oral considerando e admitindo as diferenças pertinentes a ela, inclusive as diferenças dialetais e admitir os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. Estes pressupostos supõem o trabalho com gêneros textuais.

Trazer para dentro da escola os gêneros que circulam fora dela é essencial. Entretanto, quando isso acontece, os gêneros passam de situações sociais a gêneros escolares. Isso não impede de serem tratados em sala de aula, afinal é função da escola se ensinar sobre os gêneros que circulam fora dela, pois a própria escola é uma instituição social.

### 3.2 A ORALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO

Conforme Sotelo (2009, p. 50) o papel que a oralidade tem desempenhado é o de subsidiar a escrita, o que não poderia ser ignorado, afinal a escrita é um dos maiores objetos de ensino da escola. Entretanto, Schneuwly (1997, p. 06) afirma que o oral se ensina, apontando que a missão da escola nesta perspectiva é o “aprimoramento da capacidade dos alunos no campo do oral”.

Analisando as diretrizes básicas das instruções oficiais na Suíça francófônica, este autor enumera quatro eixos para o ensino do oral, tais quais: ser capaz de produzir enunciados orais corretos, ser capaz de se fazer entender, ser capaz de se exprimir e por fim, querer manifestar-se de maneira clara. Estes são subsídios aos quais os professores devem se apoiar, assim como devem se atentar para seu papel fundamental na execução para atingir os objetivos citados, seja por meio de motivar a expressão das crianças até estimulá-la a fazer uso da língua oral. Estes são conteúdos apontados para o equivalente a nossa educação infantil, conforme grifa o autor.

Ainda há pouca discussão ou compreensão sobre o que deve ser ensinado com relação ao oral. Mesmo na época da edição de sua obra, o autor aponta que:

Ainda que as finalidades definidas nos programas e nos planos de estudo adotem a expressão oral como um componente fundamental do ensino da língua materna, as indicações opostas para atingi-las são ainda muito pouco desenvolvidas. (SCHNEUWLY, 1997, p. 08)

Sequências didáticas que contemplem o ensino da oralidade também podem ser privilegiadas, segundo este autor.

O formato de uma sequência didática, de acordo com Alfredina Nery (2007) privilegia um trabalho orgânico para o conteúdo desejado, pois envolve etapas que visem o aprendizado de determinado conteúdo, o que envolve revisão do que foi feito pelo aluno e pelo professor. Entretanto, Schneuwly faz a seguinte ressalva:

[...] Na produção oral, o texto, uma vez dito, não pode ser retomado e corrigido. Salvo em casos excepcionais de montagem de transmissões radiofônicas, o texto oral é um produto de evolução que explicita seu próprio processo de produção na medida em que cada correção pode ser percebida. Um texto oral é cada vez uma produção nova, original, ainda que possa guardar na memória determinadas formulações, e até mesmo parte de textos, e ainda que, através de gravações, seja possível ouvir novamente uma primeira versão, discuti-la, criticá-la (1997, p. 17).

O ensino do oral requer um trabalho diferenciado organizado em sequências didáticas, justamente pelo fato de, diferentemente da língua escrita, que permite o trabalho de retomada ao que foi escrito, pressupõe um trabalho de maior controle do que em relação ao falado.

Como sugestão, Schneuwly (1997) aponta alguns procedimentos importantes para o trabalho com a oralidade, tais como as transcrições de eventos públicos, a escuta parcial ou integral de textos orais, exercícios de produção simplificada de textos ou trechos orais e gravação, escuta e análise de produções próprias ou de outros alunos. Estes procedimentos permitem escuta e reflexão acerca do oral.

Para Cagliari (2004) o objetivo do ensino da língua portuguesa é ensinar o que é uma língua, as propriedades e usos que possui e qual o comportamento que deve ser admitido perante os usos da linguagem em diversas situações. Quando o autor faz tal afirmação, nos reportamos ao uso de gêneros tanto para as práticas que envolvem a escrita quanto à oralidade. O mesmo autor afirma que todos os professores de todas as áreas do conhecimento são fundamentalmente professores de linguagem, e, portanto devem estar atentos à estas questões.

Schneuwly (2004) sugere o ensino do oral através da construção de uma relação nova com a linguagem, apontando para um enfoque mais dialético das relações entre o

oral e o escrito, uma vez que não se pode pensar em oralidade sem considerar suas relações com a escrita, conforme estudamos.

O autor discorre que “o que aparece como ensinável não é específico do oral ou depende fortemente do escrito” (p.133). Entretanto “a escola tem o papel de ensinar o oral, preparar os alunos para dominar a comunicação oral” (DE PIETRO e WITHNER, 1996 Apud SCHNEUWLY).

Tanto o oral enquanto expressão espontânea quanto o oral como comunicação do cotidiano não devem ser objetos de ensino, visto que são aprendidos naturalmente. Comumente o que acontece é o ensino do oral visando à escrita, ocorrendo uma “oralização de um escrito” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004. p. 133).

Apontando caminhos, o autor sugere:

Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra falada, mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. Essas práticas tomam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis de gêneros, dando continuidade, diversificando e especificando uma velha tradição escolar e retórica. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 135)

Entendemos, portanto, que a oralidade enquanto objeto de ensino deve ser trabalhada nas relações com a escrita através de uso de gêneros textuais. Esta hipótese é confirmada pelo fato de que “o oral não existe; existem os orais, atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade. Ou, então, atividades de linguagem que combinam oral e escrita [...]” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 139).

Magalhães (2007) defende:

estamos vinculados a uma concepção de linguagem que visa à interação, de tal forma que a escola proporcione atividades diversas de reconhecimento e domínio pleno de gêneros textuais, orais e escritos, os quais, a seu turno, forneçam habilidades para que os alunos atuem socialmente – via linguagem – atendendo às demandas sociais de leituras, conseqüentemente, de oralidade (p. 29).



Não se pode tratar o oral como objeto de ensino sem se apoiar nos gêneros orais para sua execução.

### 3.3 GÊNEROS ORAIS

Como já tratado neste trabalho, falar em oralidade é falar também em letramento e em práticas sociais, uma vez que o oral envolve inúmeras práticas determinadas pela sua função social, o que pressupõe textos configurados e formulados de acordo com elas. São os gêneros textuais.

Justificando e defendendo os usos de gêneros orais, Schneuwly e Dolz apontam que não há o saber falar *em geral*. Para ele existem escolhas nas diferentes situações de comunicação oral. As capacidades orais dependem de situações e de condições de comunicação (2004, p. 136). Este pressuposto torna necessário o uso de gêneros.

Mais precisamente, e sempre adotando Bakhtin como referência,, podemos admitir três dimensões que compõem a identidade de um gênero: o que se pode dizer através dele; a forma de organização daquilo que é dito; ao meios linguísticos utilizados para dizê-lo (o estilo, como diria Bakhtin). Em um evento de comunicação, o gênero desempenha o papel de interface entre uma pessoa que enuncia e um destinatário; constitui o instrumento de sua comunicação, na medida em que define, para aquele que produz um texto, o que se pode ser dito e sob que forma, e, para o destinatário, o “horizonte de expectativa” (JAUSS, 1970). Consequentemente, a ideia que fundamenta os procedimentos do ensino que propomos pode ser resumido da seguinte maneira: o objeto do trabalho escolar no campo da comunicação é necessariamente escrever, ler, falar, compreender, por meio de gêneros. (SCHNEUWLY, 1997, p. 12)

Dessa forma, o trabalho com a oralidade pressupõe o trabalho com gêneros orais assim como o trabalho com a linguagem escrita pressupõe o uso de gêneros textuais. Mas que gêneros devem ser privilegiados?

Dolz e Schneuwly (2004) apontam que o oral deve ser objeto de ensino. Os autores elegem gêneros que contemplem uma *comunicação pública formal* ao invés do ensino de formas cotidianas do oral, uma vez que é papel da escola formar cidadãos letrados, que saibam utilizar a fala a seu favor e de acordo com a prática social. Gêneros como: 1) conto oral 2) conferência 3) homília 4) debate 5) entrevista jornalística 6) entrevista profissional entre outros devem ser visados (p. 175).

O pressuposto de trabalhar gêneros públicos formais está no fato de que:

Os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas de produção oral. Elas funcionam como reação imediata à palavra de outros interlocutores presentes e podem ser consideradas como auto-reguladas, à medida que o funcionamento de linguagem constitui-se, em grande parte, graças a seu próprio desdobramento [...] O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 175).

Uma vez que tomados como objetos de ensino no que se refere ao oral, os gêneros devem se tornar também objeto de aprendizagem. Para que isto ocorra, os gêneros que circulam fora da escola devem ser escolarizados para se tornarem objetos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, ocorre que os gêneros dentro da escola apenas representam situações, mas correspondem a um outro contexto comunicativo, eles passam por uma transformação para se tornarem objetos a serem ensinados (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 180).

A partir dessas colocações, Dolz e Schneuwly fornecem subsídios e esperam contribuir para que os educadores articulem sua proposta com a oralidade. Eles sugerem o trabalho com sequências didáticas que, segundo eles são potenciais. Cabe ao educador elaborar de acordo com capacidade dos alunos sabendo que eles terão acesso aos gêneros não exatamente tais como são na sociedade além da escola e que assim construirão conhecimento sobre eles (2004, p.182).

### 3.4 VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

Já discorreremos sobre a importância da ocorrência da oralidade enquanto competência comunicativa, como prática social e sobre o tratamento didático da oralidade como objeto de ensino. Há ainda, uma questão a ser pontuada: uma vez que admitida, valorizada, estimulada e ensinada, a língua oral deve ser aceita em todas as suas formas, apesar das diretrizes apontarem para o ensino de língua padrão. Estamos nos referindo aqui à incidência de variações linguísticas, que ocorrem de forma substancial em nossa sociedade e que geram certo preconceito na sociedade.

Basicamente, elas ocorrem porque a língua evolui com o tempo e diferentes grupos atribuem particularidades dentro de uma mesma língua. Como a escola é reflexo da sociedade, contribuiu incorporando este preconceito linguístico, estigmatizando seus alunos por seu modo de falar. A sociedade é, por outro lado reflexo da escola, portanto essa atitude contribui para a formação de cidadãos preconceituosos e inseguros.

Este tema merece ser igualmente discutido com relação à oralidade, uma vez que nosso país abriga muita variedade no modo de falar, de ser, de crer etc. Dessa forma, cabe a escola ensinar a língua culta, porém observando e respeitando devidamente as variações linguísticas dentro das salas de aula, não tomando-as como erro. Neste sentido, concordamos com Bortoni-Ricardo (2004, p. 37), que defende o uso de “diferenças entre variedades da língua”, e não “erros de português”.

Gnerre, por sua vez faz a seguinte reflexão: “uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que ele tem nas relações econômicas e sociais” (1998, p. 06). Esta tendência deve ser abandonada.

Parafrazeando Cagliari, é função da escola ensinar como a língua e suas variações ocorrem, promover reflexão sobre os diferentes usos linguísticos, contribuir para que os alunos tenham consciência de que não existe fala errada e que falar bem não deve indicar superioridade, e finalmente contribuir para que os tabus sejam quebrados e que os alunos tenham interesse em ler e escrever e utilizar a fala como prática social. Finaliza, pontuando: “A escola dessa forma não só ensinaria português, como desempenharia ainda o papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos pela sociedade” (2004, p. 83). O preconceito é combatido por meio da educação.

# **CAPÍTULO IV**

## **SOBRE A PESQUISA**

### **4.1 METODOLOGIA**

A metodologia deste trabalho foi pensada e alterada diversas vezes, em decorrência do problema do nosso objeto de pesquisa. Inicialmente, a ideia era fazer uma pesquisa qualitativa focando de que forma a oralidade era entendida e trabalhada em determinada escola privada. A problemática surgiu quando percebi que aulas com o objetivo de desenvolver a oralidade nas de diversas séries no ensino fundamental I não eram planejadas quando me submeti a estágios de observação e participação.

A mudança de foco voltou-se para a análise dos documentos oficiais e às diversas bibliografias que se dedicavam a entender de que forma a oralidade estava sendo pensada, uma vez que sua necessidade já fora percebida por mim quando ingressei na faculdade e tive que expor algumas competências as quais não tive acesso enquanto estudava no ensino fundamental: o desenvolvimento da oralidade. Perguntava-me: o que falar e como falar? Ainda hoje percebemos que práticas que visam a estes objetivos quando acontecem são escassas. Lembro-me de apresentar seminários enquanto aluna do ensino médio, entretanto, este nível de ensino não é o visado neste trabalho, afinal defendo que quanto antes a consciência da oralidade estiver presente nas salas de aula, melhor. Neste caso, o que pode ser feito no ensino fundamental? O que pode e deve ser objeto de ensino da oralidade?

Decidi então fazer uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto e trabalhar com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os autores Schneuwly, Dolz, Marcuschi e Geraldi e ainda analisar o material apostilado do Sistema de Ensino Positivo, mais especificamente o caderno intitulado “Projeto Pedagógico de Língua Portuguesa” e as orientações metodológicas contidas no caderno destinado ao professor ao 2º ensino fundamental do regime de nove anos, material destinado aos professores que atuam com as apostilas do sistema.

Como postulado neste trabalho, quanto antes à oralidade for trabalhada e se for entendida como uma prática de ensino, melhor a atuação dos alunos com relação a esta habilidade. Minha intenção, nesta análise foi verificar de que forma o sistema visa o trabalho com a oralidade.

Trata-se, portanto de uma pesquisa qualitativa fundamentalmente bibliográfica e de análise documental.

## 4.2 A PROPOSTA DO MATERIAL DO SISTEMA DE ENSINO POSITIVO

O sistema Positivo de ensino, cujas apostilas são utilizadas em vários estabelecimentos de ensino devidamente licenciados cita os Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere a objetivos como desenvolver a competência comunicativa em relação à linguagem, evidenciando que com isso, os alunos adquiram progressivamente competências necessárias para a resolução de problemas do cotidiano para que tenham acesso a bens culturais e alcancem a participação plena no mundo letrado.

Suas bibliografias trazem considerações acerca de alfabetização e letramento, sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua, além de evidenciar sua escolha em trabalhar análise e reflexão da língua.

O material defende também o uso de diferentes gêneros textuais, com o pressuposto de que eles representam a materialização das interações linguísticas entre pessoas, em concordância com as ideias e concepções vigentes às quais temos estudado aqui.

Conforme sua fundamentação, o sistema apostilado possui uma proposta específica para as séries iniciais que visa o desenvolvimento progressivo de suas competências em relação à linguagem com a eleição do conteúdo básico sendo o texto oral e o texto escrito. Com relação à oralidade, os autores enfatizam: “eleger a língua oral como conteúdo exige o planejamento de ações pedagógicas que garantam, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua”. Orienta a trabalhar com produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais;

observação de diferentes usos da língua oral; reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades. Enfatizamos a proposta de trabalho com uso e reflexão sobre a língua, em que o material orienta que estejam contextualizadas em projetos de estudo, conforme Waltiach (2008, p. 14):

- Atividades em grupo que envolva o planejamento e a realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas e a apresentação de resultados;
- Atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente dita e análise de qualidade;
- Exposição oral sobre temas estudados apenas por quem expõe;
- Narração de fatos e acontecimentos conhecidos apenas por quem narra;
- Seminários;
- Dramatização de textos teatrais;
- Simulação de programas de rádio e televisão;
- Discurso político, entre outros

Com base nessas atividades que, como bem pontuam, devem ser apresentados através de atividades sistemáticas, os autores fazem a seguinte ressalva: “para isso, a escola precisará oportunizar trabalhos que mobilizem conhecimentos” (p. 14). Como exemplo, os autores sugerem o relato, conto de causos e piadas, escuta de gravações de telejornais (gênero oral) para análise do discurso oral utilizado e contato com diferentes variedades ou dialetos. Para finalizar, o material traz em sua redação: “Os conhecimentos privilegiados para a prática da língua, de uma maneira não artificializada, possibilitam às crianças a expansão de uso da linguagem e a intensificação de suas relações pessoais” (p.15).

Analisamos um volume de cada série do ensino fundamental de nove anos, entre o 2º. e o 5º. ano, que despertou curiosidade com relação a proposta de trabalho com a oralidade, mais especificamente o capítulo de Língua Portuguesa, bem como as orientações metodológicas e algumas atividades propostas com este fim. Toda a

proposta com práticas de oralidade derivam de textos escritos. Primeiramente, verificamos o conteúdo do material destinado ao 2º ano do ensino fundamental.

No 3º. volume, atribuído ao terceiro bimestre do ano letivo, Petry (2005) traz como conhecimentos privilegiados para todo um bimestre os conteúdos de prática de oralidade: 1) inferência e manifestação de opiniões sobre o texto não-verbal e 2) relato de história vivida e ouvida 3) comparação entre opiniões e a forma com que o autor produziu o texto expositivo 4) leitura oral e expressiva de um poema e 5) percepção e valorização dos recursos sonoros empregados no poema.

Como sugerido, tais propostas compõe conhecimentos que são privilegiados no decorrer da proposta da referida apostila. Entretanto, ao verificar o conteúdo de atividades propostas na mesma, não nos deparamos com situações explícitas que privilegiem a oralidade.

O conteúdo “inferência e manifestação de opiniões sobre o texto não verbal”, conforme orientação na página 3 de Língua Portuguesa especifica que a atividade proposta visa à reflexão sobre as várias funções que a fotografia (texto não-verbal) desempenha na sociedade, entretanto a ação de inferir e manifestar opiniões pressupõe que o professor possibilite essas práticas. Os conteúdos citados acima dependem, portanto, da articulação do professor. Cabe a ele promover relatos, conduzir comparação entre opiniões, ensinar leitura oral e expressiva, servindo de modelo de leitor para os alunos e assim promover a percepção e valorização de recursos sonoros.

Entendemos, portanto, que os conteúdos privilegiados apontados na bibliografia são orientações para o professor, pois sem sua execução os alunos não serão privilegiados com estes conteúdos tão importantes no que se refere à comunicação oral. Salientamos que a oralidade está presente de forma orgânica, porém, a ela não foram atribuída a devida atenção como objeto de ensino, pois não foi verificado um plano de ensino específico para ela, e sim a escrita para ser oralizada ou o oral baseando um texto escrito. Um exemplo está em atividade em que é proposta uma roda de ideias com o objetivo de “[...] trabalhar antecipação de conteúdo de texto verbal com base no texto não-verbal. Após a leitura do texto, as respostas dadas serão retomadas para confirmação (ou não) das hipóteses formuladas” (Petry, 2005, p. 30). Em outras

edições destinadas à mesma série há diversas atividades propostas a partir de rodas de conversa.

Para o conteúdo do 3º volume do 3º ano do ensino fundamental, Petry (2006) privilegia como práticas de oralidade: 1) leitura expressiva de contos 2) reprodução oral de histórias ouvidas 3) verbalização de experiências pessoais e de opiniões 4) leitura de cantiga 5) valorização das diferentes formas da expressão oral e 6) verbalização de opiniões e comentários.

Percebemos que tais propostas não diferem muito da proposta para o 2º ano, entretanto, o diferencial é a profundidade que estes conteúdos devem ser trabalhados. Mais uma vez nos reportamos ao papel do professor, porém fazemos a seguinte ressalva: como o professor saberá aprofundar práticas de oralidade, se não sabe de que forma a mesma foi trabalhada anteriormente, na série anterior a que os alunos se encontram? E, ainda, com base em que o professor pode planejar o ensino da oralidade se não há na bibliografia ou parâmetros sobre este objeto de ensino?

O próximo aspecto analisado foi com relação a que gêneros são escolhidos e se estes são gêneros orais. A composição do volume 3 destinada ao 4º ano do ensino fundamental traz na redação das orientações metodológicas para o capítulo 5 da apostila, intitulado “Ficção ou realidade” quais gêneros serão privilegiados para desenvolver este tema. Petry selecionou gêneros que contemplem o oral, como: 1) reportagens 2) lenda 3) notícia e 4) conto. Segundo ele, “gêneros selecionados a fim de levar os alunos a perceberem os recursos linguísticos usados para produzir diferentes efeitos: verdade ou realidade, ficção, certeza e incerteza” (2006b, p. 1). De fato, tais gêneros compõem escrita e oralidade, afinal são textos escritos fundamentalmente orais, no caso de lenda e conto, além de o livro os apresentar, obviamente, na forma escrita. Neste caso, nos reportamos ao trabalho da oralidade em relação com a escrita.

É somente na composição de material para 5º ano do ensino fundamental que o autor propõe uma sequência de atividades com a finalidade de um trabalho na oralidade. Primeiramente Petry (2007) propõe a leitura e compreensão de texto sobre a lenda “Verão em São Martinho”. Trata-se de uma lenda portuguesa bastante conhecida. Em seguida, evidencia a questão da variedade linguística (português do Brasil x português de Portugal), em atividade intitulada de “Pensando sobre como escrevemos”.



Após, trabalha o uso de adjetivos e advérbios além de leitura e análises de dois textos escritos por alunos portugueses e na sequência, apresentam a seguinte proposta de produção de texto: “Com base nas análises feitas nos textos que se referem a São Martinho, escrever no caderno uma nova versão para a lenda” (Petry, 2007, p. 43).

A próxima proposta de atividade particularmente nos interessa. A proposta parte de uma proposta de produção de texto anterior: “Quando seu texto estiver pronto, crie, com auxílio de seu professor e colegas, um momento especial, para que todos possam ler e ouvir as histórias criadas” (Petry, 2007, p. 43). Trata-se, portanto, de uma atividade em que o texto oral é subsidiado por um texto escrito.

Apesar de a oralidade estar implícita nas atividades descritas, entre os volumes analisados, o único que menciona de forma clara que a proposta é voltada para a oralidade encontra-se no livro do 5º ano, com seção homônima. A oralidade ocorre em todas as propostas analisadas, porém a ela não é atribuída o mesmo tratamento didático. As propostas do 2º, 3º e 4º anos atendem às relações entre a fala e a escrita. Suas propostas trazem a oralidade subsidiando a escrita ou a escrita oralizada. Tais orientações adotadas pelo autor pode confundir, ao invés de esclarecer como deverão ser trabalhados os conhecimentos privilegiados no que se refere à oralidade. Entendemos, portanto, que a oralidade não é vista como objeto de ensino, e sim ocorre simplesmente pela especificidade das aulas, no que se refere à comunicação e interação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho de conclusão de curso foi o de focar as atenções nas práticas de ensino a partir de estudo bibliográfico. Esta foi a maior contribuição que poderia ter sido realizada com este trabalho, afinal o trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, em minha concepção, deve possuir vistas às práticas de ensino.

A maior contribuição para minha formação com este trabalho foi aprender a pesquisar para basear minha atuação, mesmo que o assunto ainda não seja totalmente difundido, apreendido e compreendido como o próprio tema oralidade não o é.

A oralidade deve ser entendida como comunicação, interação e também como prática social. Ela ocorre em todos os meios sociais mesmo que não de forma privilegiada. Na escola, ela deve ser vista com um fim em si mesma, excluindo-a de estar somente a serviço da escrita, afinal fato de haver um continuum entre fala e escrita, não significa que ela não deva ser trabalhada como único objetivo. Deve-se então considerar a fala e a escrita como um continuum tipológico e, portanto, considerar a oralidade nas relações com a escrita.

Em suma, combater as tendências de somente permitir a expressão oral espontaneamente, oralizar um escrito, e considerar o pressuposto do trabalho com gêneros são primordiais para que a oralidade receba o devido tratamento didático enquanto objeto de ensino.

Não se pode simplificar o ensino do oral apenas com o objetivo de comunicação e interação, e sim o desenvolvimento das competências comunicativas para as práticas sociais. O oral deve receber um tratamento didático que a favoreça como comunicação e interação, observando-a também enquanto prática social, visando uma participação consciente e efetiva na sociedade letrada

O “aprimoramento da capacidade dos alunos no campo do oral”, conforme Schneuwly (1997, p. 06) deve ser entendida não somente como permitir ou possibilitar que a competência comunicativa e interativa seja posta em prática e o desenvolvimento da linguagem pelos alunos, mas principalmente contribuir para que tanto seu repertório oral quanto a aquisição e conhecimento das falas mais corretas de acordo com a

intenção comunicativa, através do estudo e uso de gêneros que contemplem a escrita e a fala.

É, portanto, papel da escola como uma instituição social ensinar o oral, e é objetivo do visar a participação social e o letramento, contribuindo para que a capacidade de comunicação se transforme qualitativamente e para os usos corretos dos orais de acordo com o contexto de uso. Cabe ainda o devido respeito quanto aos modos particulares de falar, como os dialetos. A variação linguística deve ser compreendida e respeitada, mas é papel da disciplina de Língua Portuguesa ensinar a língua padrão, além do oral, por meio de gêneros orais que circulam na sociedade fora da escola. O ensino do oral deve ser pautado no trabalho com gêneros orais elegidos como comunicação pública formal. Estes gêneros passam por uma escolarização e passam a representar as situações de letramento na sociedade, não ocorrendo nas suas situações específicas.

A conclusão mais importante da análise dos livros do Sistema de Ensino Positivo é que os autores esperam um posicionamento por parte do professor para que a oralidade seja viabilizada. Petry (2005, 2006, 2006b e 2007) como esperado fundamenta o trabalho o Sistema de Ensino Positivo de forma coerente, atual, condizente com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, trata-se de um sistema apostilado que serve de conteúdo básico para o professor desenvolver suas aulas, e em nenhum momento deve ser tomado apenas como guia restrito de suas ações. É oferecido um material que possui uma bibliografia consistente e orientações com embasamento teórico atual e consistente para que o professor possa planejar suas aulas.

É notável, portanto, que a interpretação do professor com relação ao conteúdo oralidade é que vai orientar sua atuação, que vai definir o tratamento didático que a oralidade receberá. Neste caso, pesquisas que analisem como os professores entendem e propõe o trabalho com a oralidade seriam de grande importância.

A não existência de um plano específico para a oralidade pode significar sua dependência com a escrita, no sentido de que é trabalhada como subsídio para ela. Não somos a favor, entretanto, de não se trabalhar o oral nas relações com a escrita, e sim afirmamos que a mesma deve ser pensada sob o viés do desenvolvimento das

competências comunicativas e interativas para as práticas sociais, ou seja, a oralidade deve ser tomada como um objeto de ensino, recebendo o mesmo tratamento de importância como a alfabetização, a escrita e a leitura entre outros.

Ao tratar de um objeto de ensino, conseqüentemente tratamos de aprendizagem. O que vai definir o oral como objeto de aprendizagem, entretanto, é a atuação do educador a partir de embasamento teórico, seu entendimento acerca do assunto, suas perspectivas de ensino e sua prática.

Concluo, finalmente, que não basta uma boa proposta de ensino de oralidade. O papel do professor é indispensável para sua execução.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares nacionais:** língua portuguesa. 3 ed. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v. 3. Brasília: MEC, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística.** São Paulo: Scipione, 2004. 10 ed.

CAMARGO, Giovana Azzi de. **A tensão entre o oral e o escrito na alfabetização de jovens e adultos: um estudo / um olhar.** 2006. 115f Dissertação – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 31 jul. 2010.

KLEIMAN, Angela (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. *Concepção de oralidade: a teoria nos PNC e no PNLD X a prática nos livros didáticos*. 2007. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PETRY, Silvia Eliane Dumont *et. al.* **Positivo**: Ensino Fundamental, 1ª série 2º ano – 3º. Vol. Curitiba: Positivo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Positivo:** Ensino Fundamental, 2ª série 3º ano – 3º. Vol. Curitiba: Positivo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Positivo:** Ensino Fundamental, 3ª série 4º ano – 3º. Vol. Curitiba: Positivo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Positivo:** Ensino Fundamental, 4ª série 5º ano – 4º. Vol. Curitiba: Positivo, 2007.

RONCATO, Caroline Cominetti; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil. *Distúrbios da comunicação*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 1, n. 1, jan mar 1986.

SCHENUWLY, Bernard. O ensino da língua oral na escola. Escola da vila Colégio Fernando Pessoa. X Seminário Internacional da Escola da Vila. 3 e 4 de outubro 1997.

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

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

SILVA, Ana Paula Santiago. *A construção da oralidade escrita em alguns gêneros escritos do discurso escolar*. Dissertação de Mestrado, Fundação Comunitária Tricordiana de Educação, Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, 2008.

SOTELO, V. (2009). *A oralidade nas relações com a escrita: formas de participação e produção de sentidos na interação em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 131p.

SOUZA, Janine Fontes de; MOTA, Kátia Maria Santos. **O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, dez. 2007.  
Disponível em  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782007000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 21 abr. 2010.

WALTIACH, Patrícia, VICENTE, Rosemara. **Língua Portuguesa: 2º. Ano, 1ª série**. Curitiba: Positivo, 2008.