

# CONCEPÇÕES DE ORALIDADE: A TEORIA NOS PCN E PNLD E A PRÁTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS<sup>1</sup>

MAGALHÃES<sup>2</sup>, Tânia Guedes – UFJF – taniagm@terra.com.br

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n.10

Agência Financiadora: Sem Financiamento

## Introdução

Este artigo versa sobre as concepções de oralidade veiculadas nos documentos PCN e Guia PNLD/2005, e sua aplicação nos livros didáticos de Língua Portuguesa. A partir da premissa de que se deve, além da escrita, trabalhar com gêneros<sup>3</sup> da oralidade letrada na escola (cf. MARCUSCHI, 2003a), buscamos compreender como tais documentos conceituam *oralidade*, pretendendo verificar se tais conceitos são compatíveis. Como pressupostos teóricos que embasam o ensino de Língua Portuguesa partimos das considerações de Geraldi (1984) sobre a “linguagem como forma ou processo interação”. A linguagem é uma forma de inter-ação – mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existem antes da fala.

Consideramos essa concepção como a mais adequada a ser tomada para o ensino de língua portuguesa na escola e não é sem razão que vários autores (KOCH, 1998; TRAVAGLIA, 2000; COSTA VAL, 1992) consideram que somente com tal perspectiva dá-se conta de um ensino realmente produtivo.

### 1) Por uma pedagogia do oral

Hoje, não há mais questionamentos sobre a importância de se trabalhar o componente oral na sala de aula. Autores como RAMOS (1999), TRAVAGLIA (2000), FÁVERO et al (2005) e MARCUSCHI (1996, 2003), por exemplo, têm argumentado a favor do desenvolvimento de competências orais na escola.

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultado parcial de pesquisa de Doutorado em andamento, sob orientação da Prof. Dra. Sigrid Gavazzi.

<sup>2</sup> Doutoranda em *Estudos de Linguagem* pela UFF, professora do Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF e pesquisadora do NUPEL – Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem, da FAGED – UFJF.

<sup>3</sup> Para gêneros textuais, alinhamo-nos às propostas de Dionísio, 2003 e Schneuwly, 2004.

Marcuschi (1996) parte de **quatro premissas** para argumentar a favor do trabalho com a língua falada, com base no fato de que a fala já conseguiu um lugar no ensino de língua materna.

Primeiramente, afirma que a língua é heterogênea e variável. Assim:

- a) o sentido é efeito das condições de uso da língua;
- b) os usuários têm a ver com textos e discursos quando interagem entre si (e não com estruturas gramaticais);
- c) o foco do ensino é deslocado do código lingüístico para o uso da língua, ou para a análise de textos e discursos.

Essas considerações são importantes – tanto que não se admite hoje que um professor de língua não as domine – pois permitirá trabalhar as relações entre fala e escrita como duas modalidades de uso dentro de um contínuo de variações, rebatendo, desse modo, a visão de fala e escrita como dicotômicas.

A segunda premissa, tratada pelo autor, é que a escola deve ocupar-se da fala propondo um paralelo de análise com a escrita. Concorda com Kato (1987:7) sobre o consenso de que a escola se dedique preferencialmente ao ensino da escrita, pois esta ocupa papel central na vida das sociedades letradas. Contudo, “no início da escolarização a fala exerce influência sobre a escrita” (MARCUSCHI, 1996: 3) Além disso, Kato afirma que “a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento<sup>4</sup>, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (KATO, 1987:7).

Para isso evidencia que só se pode compreender e ensinar a língua escrita com base na correta compreensão do funcionamento da fala. Isso representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado, trata-se de uma missão para a ciência lingüística que deveria dedicar-se à descrição da fala e, por outro, é um convite para que a escola amplie seu leque de atenção. Assim, considera-se a língua falada como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada.

A terceira premissa diz respeito à bimodalidade. A escrita torna o aluno bimodal, diferentemente de bidialetal. Bimodal significa ter o domínio duplo da língua materna, isto é, ele domina a modalidade de uso tanto da língua falada quanto da língua escrita. Quando se fala em aluno bimodal, supõe-se que esse aprendizado seja o da escrita no

---

<sup>4</sup> Cf. SOARES, 2000.

dialeto padrão, sem contudo identificar a escrita com o padrão, uma vez que existem fala e escrita padrão e não-padrão.

Sobre ser bimodal ou bidialetal, Marcuschi nos esclarece que (1996:5)

Uso aqui o termo “*bimodal*” que em certo sentido se equivale com o termo “*bidialetal*” que já foi usado em 1975 por Trudgill quando analisava as relações entre os dialetos padrão e não-padrão e os códigos restrito/elaborado tal como os concebia Bernstein (1971)(cf. Marcuschi, 1975). Nesta linha, o termo “bidialetal” vem sendo usado também por Stella Maris Bortoni (UNB) (cf. Bortoni, 1992) que trata da “educação bidialetal” tendo em vista as questões da variação lingüística e os problemas que isso acarreta ao ensino de língua materna. Magda Becker Soares (1986) usa a noção de ensino bidialetal em outra acepção e sugere que a escola mantenha o dialeto do aluno e ensine o de prestígio. No presente trabalho, o termo “bidialetal” não será usado, mas substituído por **bimodal** no sentido proposto por esses autores. Aqui tomo “bimodalidade” para caracterizar um duplo domínio da língua materna em relação às modalidades de uso da língua falada e língua escrita. Assim, o aluno, ao adquirir a escrita, está adquirindo outro estilo (podemos também falar em “dialeto”, mas num sentido um tanto impróprio, como obervou Stubbs (1986), já que falar em dialeto padrão como coincidente com a escrita seria o mesmo que identificar escrita com padrão). Não se trata, pois, de dominar dois dialetos da língua falada e sim de dominar dois estilos de uso da língua.

É necessário não sufocar a variante dialetal não-padrão. As crianças de classe média iniciam o contato com a escrita antes da escolarização e mantêm em casa. As de classes populares não. Elas iniciam o contato com a escrita só na escola e quase não o mantêm em casa.

A quarta e última premissa – que compõe o arcabouço teórico através do qual Marcuschi defende a incorporação da língua falada no ensino do português – refere-se ao uso da língua em textos contextualizados. Por conseguinte, devemos romper com a insistência no ensino de unidades isoladas como frases, palavras e sons, indo ao encontro da concepção de língua como interação social. Conseqüentemente, a gramática deveria ser trabalhada na produção e compreensão textual e não como mero exercício analítico de palavra ou frases. Trata-se, pois, de trabalhar integradamente as várias atividades no uso da língua, ou seja, a produção oral, a produção escrita, a leitura e a compreensão.

Todos os autores citados, entretanto, são unânimes em dizer que a apropriação de um embasamento teórico pelo professor é o aspecto principal para um ensino produtivo de língua. Para completarmos nossa argumentação, mencionamos Castilho (2000), o qual defende que a língua falada deve ser incorporada às aulas de língua

materna já que “via de regra o aluno não procede de um meio letrado. (...) o ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação” (CASTILHO, 2000: 21).

Por fim, aclara sobre as relações entre língua falada e língua escrita, já que propõe um ensino voltado não para o traçado de características de uma modalidade oposta à outra, mas do “emparelhamento da língua falada e da língua escrita”. Para isso, (2000: 24), o professor deve proceder a uma análise combinando gêneros textuais<sup>5</sup>, atividade que pode promover uma compreensão das relações do *continuum* fala-escrita.

Esses avanços dos estudos na compreensão da linguagem ocorridos especialmente nas últimas décadas, no tocante ao estudo da língua falada, e sua incorporação pelo discurso oficial, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais principalmente, têm desestabilizado a tradição escolar.

É preciso que os professores cheguem à sala de aula com uma reflexão sólida sobre como operacionalizar as propostas apresentadas pela Academia, de tal modo que seu trabalho resulte numa orientação segura e eficaz de como desenvolver, na escola, a competência de uso da língua. Para isso, é importante a prática da reflexão lingüística sobre esse uso fundamentada em conhecimento teórico.

## **2) Dos PCN ao Guia PNLD/2005**

### **2.1) Oralidade nos PCN**

No tocante ao trabalho com a modalidade oral, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 1998) afirmam a necessidade de seu desenvolvimento na medida em que os alunos serão avaliados na hora de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

Assim, para o documento (PCN, 1998: 67)

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

---

<sup>5</sup> Castilho usa tipos textuais, que estamos substituindo por gêneros textuais, afinados com a proposta de Marcuschi (In: DIONÍSIO, 2003, p. 22)

A fala pública seria o foco do trabalho com a oralidade. Dessa forma, os PCN demonstram que a escola deve preparar o aluno para utilizar a linguagem oral no **planejamento** e realização de **apresentações** públicas como entrevistas, debates, seminários e apresentações teatrais, por exemplo, propondo situações em que essas atividades façam sentido, envolvendo, além do mais, **regras de comportamento social**. Um aspecto importante ressaltado no documento é que não se pode mais empregar somente o nível mais formal de fala para todas as situações. A escola precisa se livrar da idéia – enfatiza o documento – de que a fala “correta” é a que se aproxima da escrita.

Em se tratando de conteúdo, os parâmetros curriculares propõem **objetivos bem definidos** para o trabalho com a oralidade. As atividades são divididas em **escuta** e **produção de textos orais**. Para a escuta, são privilegiadas as atividades que proporcionem a ampliação do conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos. Além disso, são enfatizados os elementos não-verbais como gestos, expressões faciais, postura corporal, etc, que fazem parte da interação. A utilização da linguagem escrita, quando necessária como suporte para a oralidade, e a ampliação da capacidade de reconhecer as intenções dos enunciadores também são apontadas como objetivo do trabalho oral.

A prática de escuta e de produção de textos orais está delineada a partir de gêneros textuais, já que os textos são considerados no documento a unidade básica de ensino. Os gêneros – cuja diversidade é praticamente ilimitada – são selecionados pelo critério de domínio fundamental à efetiva participação social do aluno. A seleção, consoante o documento, não pode ser redutora, deixando livre a abertura para uma seleção que se encaixe no projeto da escola e das especificidades dos grupos de alunos.

Um aspecto relevante é que na produção dos textos orais, o documento alia o planejamento prévio da língua oral à escrita – em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos – , que reforça o que Fávero et al também prescreveram: “aliar o tratamento da oralidade à escrita” (2005: 12-13).

Assim, **ESCUTA**, na concepção do PCN, significa colocar os alunos em situações reais de interlocução – simultâneas ao processo ou gravadas –, apenas ouvindo ou participando ativamente com interferências, com a finalidade de realizar avaliação, durante ou depois desta, fazer anotações para apreensão do tema, analisar a linguagem

em função do contexto, verificar as diferenças em função dos interlocutores envolvidos e tomar conhecimento da estrutura de participação dos eventos lingüísticos em questão. A escuta de textos pode ser real ou gravada, de autoria alunos (ou não). São relevantes para o processo de aprendizagem, pois as gravações conferem ao processo de análise um verdadeiro entendimento da relação oral-escrito, uma vez que se pode transcrever os dados, voltar a trechos que não tenham sido bem compreendidos, dar ênfase a trechos que mostrem características típicas da fala, etc.

Já **PRODUÇÃO**, na visão dos PCN, seriam aquelas atividades em que os alunos são orientados tanto para a preparação prévia – elaboração de quaisquer suportes como cartazes, esquemas, encenação, memorização de textos – quanto para o uso em situações reais de interlocução – gêneros por natureza orais como entrevistas, debates, exposições, teatros, leituras expressivas.

Dessa forma, fica bem definida a via pela qual as atividades serão realizadas. Os alunos são colocados em contato com os gêneros via modalidade ORAL. Acreditamos que essa é a melhor forma para se desenvolver no aluno a competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2000:17) oral do aluno, que proporcione um conhecimento teórico adequado e uma efetiva participação social.

## 2.2) Oralidade no GUIA PNLD/2005

Em se tratando de língua falada, o trabalho com a linguagem oral deve, segundo o Guia PNLD/2005 – Língua Portuguesa:

1	favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem;
2	recorrer, portanto, à oralidade na abordagem da leitura e da produção de textos;
3	explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita;
4	valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade lingüísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral, sem no entanto silenciar ou menosprezar as outras variedades, quer regionais, quer sociais, quer estilísticas;
5	propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas.

Desse modo, o guia confere aos manuais didáticos a responsabilidade de conter atividades tanto de uso da língua oral, quanto de reflexão sobre suas características.

Esses são justamente os pontos mais criticados pelos analistas dos livros didáticos (cf. ROJO 2003): a escassez de atividades de usos variados e a ausência de atividades de reflexão.

O que podemos observar é que, nas orientações acima, **a modalidade na qual a atividade será realizada não é definida**. Conforme o exposto acima, as atividades propostas pelos PCN estão baseadas na modalidade oral: a escuta deve ser feita a partir de situações reais, gravadas ou não, e a produção deve englobar gêneros orais possíveis de serem produzidos em sala de aula pelos alunos, relevantes para o processo de ensino. As que não forem possíveis de se reproduzir em sala deveriam ser feitas levando os alunos à sua efetiva participação (teatros, palestras, seminários etc.) fora da escola.

Nas orientações 1 e 2, por exemplo, não se diferencia **escuta** de **produção**, dando a entender que qualquer manifestação oral feita em sala de aula propiciará um conhecimento e análise da modalidade falada. **Assim, as concepções de oralidade dos PCN e do Guia PNLD são divergentes**, configurando-se o **primeiro mais específico**, numa visão completa do processo; e o **segundo mais genérico**, proporcionando uma visão mais superficial.

Desse modo, “oralidade”, segundo o Guia PNLD configura-se como atividade que promove o **uso** da língua, principalmente,

**a)** como APOIO para outras atividades (item 1 - para servir como mecanismo de ensino-aprendizagem; item 2 – recorrer à oralidade na abordagem da leitura e da produção de textos);

**b)** para explorar diferenças entre língua falada e escrita, mas não necessariamente utilizando a modalidade oral (item 3 – explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita)

Passemos, agora, a aliar os conceitos levantados até agora para a análise nos LD.

### **3) As concepções de oralidade aplicadas aos livros didáticos<sup>6</sup>**

---

<sup>6</sup> Utilizamos, em nossa análise preliminar, 2 livros didáticos de 8ª série.

Os teóricos que versam sobre livros didáticos (DIONÍSIO, 2003; ROJO, 2003) são enfáticos em dizer que se esperarmos que os manuais contemplem atividades de uso da linguagem oral na interação em sala de aula, é inegável que alguns deles considerem esses objetivos. Muitas coleções sugerem atividades para responder oralmente questões propostas, contar um caso para a classe, fazer leitura em voz alta, debater sobre um tema polêmico, o que Marcuschi definiu como atividades de **oralização da escrita**<sup>7</sup>, ou atividades que partem ou culminam com textos escritos. Contudo, a crítica dos autores diz respeito ao conhecimento sobre a linguagem oral que pode estar em construção em situações como essas. Ou seja: situações mediatizadas pela linguagem oral não são suficientes para que se possa pensar em um trabalho de produção e compreensão de textos orais.

Outra observação é que os livros abordam geralmente relações entre modalidade oral e escrita, relacionando as variantes e os registros mais distensos à oralidade, enquanto a norma culta padrão e o registro tenso à escrita, fato que proporciona uma maior valorização desta. Esquecem-se de que a oralidade mais formal (mais cuidada, padrão) tem também de ser desenvolvida em ambiente escolar.

Outra falha abordada diz respeito aos gêneros textuais utilizados, uma vez que o diálogo é uma das únicas fontes para a presença da fala. Não há propostas de audição de falas produzidas fora do contexto da aula, ignorando-se a produção falada real.

Para que haja, então, uma compreensão sobre as modalidades falada e escrita, é necessário que o aluno seja orientado. As atividades de expressão oral por parte dos alunos não estão conjugadas a práticas de reflexão sobre os usos, o que não permite compreender qual é o tipo de noção sobre a linguagem oral está sendo construído na escola.

Percebe-se, pela análise dessas obras, que a maioria dos livros didáticos de língua portuguesa, então, não transpõem o que recentemente a lingüística vem pesquisando nos meios acadêmicos. Desse modo, fica a cargo do professor desfazer possíveis confusões, elaborar e reelaborar atividades que contemplem gêneros orais, dentre outros, que levem os alunos a uma maior compreensão sobre a natureza da linguagem e seu uso nas diversas instâncias públicas e privadas de comunicação.

---

<sup>7</sup> Segundo Marcuschi (1997: 47), muito livros didáticos propõem exercícios que se dedicam à oralidade privilegiando atividades de oralização da escrita, ou atividades que culminam com textos escritos não necessariamente brotados de discussão sobre o que foi falado. O autor afirma, ainda, que nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se produção falada real.

A partir dos conceitos de oralidade aqui descritos, o que percebemos é que os manuais seguem a concepção prevista pelo Guia PNLD/2005, em que todo e qualquer tipo de exercício que cite a língua falada, faça uso dela como suporte para qualquer outra atividade ou apenas faça reflexões sobre a modalidade oral são considerados exercícios de oralidade. Na verdade, são exercícios de oralização da escrita.

Nesse caso, os livros didáticos analisados, se embasados nos pressupostos do GUIA PNLD/2005 apresentaram porcentagens<sup>8</sup> altas de atividades de oralidade:

- **Livro A: 79,1%;**

- **Livro B: 64,7%.**

Já se analisados sob o viés do PCN, os livros apresentam as seguintes porcentagens:

- **Livro A:** atividades de escuta: **17,6%** ; atividades de produção: **18,6%**

- **Livro B:** atividades de escuta: **2,3%** ; atividades de produção: **17,6%**

Os 79,1% de atividades baseadas no Guia PNLD/2005 abarcam quaisquer exercícios, reflexões, considerações que envolvam a língua falada, via modalidade oral ou não; não estão, assim, aliadas ao que os PCN recomendam, em vista da escassez de atividades como as preconizadas pelos parâmetros. Os dados, pelo menos até o momento, vão ao encontro da nossa hipótese: assim como os professores não desenvolvem o trabalho com a língua falada em sala de aula, os livros didáticos não contemplam atividades nessa modalidade.

#### **4) Considerações finais**

Em relação ao **conceito de oralidade**, percebemos que os documentos divergem no tocante à modalidade (oral ou escrita) em que as atividades são desenvolvidas. Para o Guia PNLD/2005, são consideradas atividades de oralidade aquelas que contemplam tanto os gêneros orais, quanto as atividades em que a oralidade é suporte para desenvolvimento de outras competências, como leitura e escrita, ou em que simplesmente utiliza-se a modalidade oral sem nenhuma sistematização, em situações espontâneas de interação. Dessa forma, tinha razão Marcuschi quando afirmou: há, nos

---

<sup>8</sup> As porcentagens dizem respeito a todos os exercícios que fazem qualquer referência à língua falada nos manuais. Foram, assim divididos em **escuta**, **produção** e **outros**; esta última categoria compreende tudo o que não é escuta nem produção, ou seja, quaisquer atividades sobre a língua falada diferente do que propõem os PCN.

livros didáticos, atividades em abundância de oralização da escrita (Marcuschi, 1997:47) haja vista a concepção de oralidade veiculada no GUIA PNLD/2005. Schneuwly também já havia previsto que a linguagem oral está bastante presente nas salas de aula, como nas leituras, nas conversas e nas instruções e correções de exercícios, contudo “ela não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas” (2004:149).

Já se analisarmos o conceito de oralidade pelos PCN, ela é contemplada por meio de atividades em que o aluno é exposto a dados reais de fala, gravados ou não, de forma sistematizada, para que os alunos aprendam conceitos sobre a modalidade oral utilizando-a, analisando-a em situações controladas de interação, proporcionando, desse modo, uma consciência do contínuo oral-escrito.

Como consequência da discrepância do conceito de oralidade nos dois documentos em questão, os **livros didáticos** ora contemplam atividades de oralidade ora não. No momento de explorar os manuais, se nos baseamos no conceito do Guia PNLD/2005, considerado aqui mais abrangente, encontramos uma alta porcentagem de atividades de oralidade, uma das razões, talvez, para que o livro tenha sido aceito para divulgação e possível adoção pelas escolas. Contudo, se buscarmos nos livros tais atividades baseando-nos na concepção de oralidade proposta pelos Parâmetros Curriculares, encontramos baixos índices, visto que este documento traz um conceito mais específico, porquanto propõe a modalidade oral como principal via de acesso aos conhecimentos da língua falada.

Vale ressaltar que para serem aprovadas pelo Guia PNLD, as coleções devem cumprir estritamente os critérios do Guia, sob pena de serem reprovadas. Nesse sentido, acreditamos também que se o Guia PNLD fosse muito específico, como os PCN se configuram, muitas coleções poderiam não ser aprovadas.

Dessa forma, percebemos uma divergência entre os documentos oficiais. Que consequências essa discrepância traria ao professor?

As implicações podem dificultar ainda mais o entendimento dos professores quanto ao desenvolvimento de atividades de língua oral pela escola, já que ainda não há consciência do que seja um trabalho adequado com a oralidade letrada. Com sabemos, o LD tornou-se uma ferramenta de apoio nas escolas em geral, dado o acúmulo de cargos em dois ou três turnos em virtude dos baixos salários hoje pagos ao professorado brasileiro.

A falta de um trabalho mais efetivo com a oralidade estaria resultando, também, numa mudança de conduta dos alunos em relação aos papéis interacionais das cenas comunicativas, seja em casa, nas escolas, nos meios sociais.

Miranda (2005) propõe, embora podendo parecer contraditório ao que aqui propomos, uma pedagogia do silêncio. Ela explica que, atualmente, nas diversas situações sociais, convivemos com uma “elasticidade” em termos de padrões interacionais e de comportamentos lingüísticos. A falta de compostura e polidez nas instâncias públicas e privadas de interação sinalizam para uma necessidade de avaliação dos padrões interacionais e lingüísticos da oralidade.

Nas diversas situações sociais (em cinemas e teatros, nas residências, na escola, e até em situações mais ritualizadas como formaturas) deparamo-nos com comportamentos lingüísticos que perderam totalmente a regulação das condutas interacionais e lingüísticas. Dessa forma, perde-se o sentido de autoridade, de hierarquia dos papéis sociais envolvidos nas diversas situações de comunicação.

No que tange ao ensino de língua portuguesa, a autora esclarece muitos professores ainda estão voltados ao ensino ineficiente da gramática. Mesmo aqueles que já tomaram conhecimento da necessidade de um trabalho profícuo voltado para o domínio das práticas sociais de leitura e escrita, a maioria ainda não sabem como fazer isso. Assim, ela aponta como uma das razões para haver, sob o rótulo de indisciplina, uma crise constante em sala de aula é justamente a falta de legitimação dos papéis de professor/aluno. Dessa forma, os gêneros da oralidade letrada são, de todas as formas, rechaçados pela maioria. Isso fica agravado pelo massacre da cultura grafocêntrica em que estamos mergulhados. Os alunos, como consequência, independente do nível social, não reconhecem as regras que regulam as diferentes interações sociais<sup>9</sup>.

A ausência da oralidade nas escolas está confirmada pelas nossas pesquisas: tanto as entrevistas com os professores (cf. CYRANKA et al, 2006) quanto os livros didáticos revelam descaso com o componente oral, deixando no aluno uma lacuna não somente no conhecimento referente à linguagem, formador de um arcabouço teórico ao longo da escolarização, mas também quanto às regras de conduta que permeiam alguns eventos.

Nesse sentido, fica reforçada a necessidade de se esclarecer o professorado quanto a importância de tais atividades. Salientamos a necessidade de se desenvolverem

---

<sup>9</sup> No artigo em questão, Miranda (2005: 167) mostra resultados de pesquisa, em que se consultava os alunos sobre as regras de comportamento em uma palestra na escola. Os resultados são estarrecedores.

pesquisas que repensem conteúdos, metodologias e condições de trabalho para o professor do ensino fundamental e médio. Tais pesquisas podem fornecer um mínimo possível de soluções de pelo menos uma parte dos tantos problemas presentes nas escolas brasileiras.

Nossos esforços, dessa forma, enfocarão, em futuras pesquisas, a formulação de atividades que proporcionem uma consciência dos papéis interacionais que permeiam as atividades de fala.

### **Referências:**

BRASIL. MEC. Coordenação geral de estudos e avaliação de materiais. **Apresentação e orientações sobre o PNLD.** Disponível em [www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtm#1a](http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtm#1a) (Acesso em 15/03/2006)

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

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

CASTILHO. A. T. **Entrevista com Ataliba T. Castilho.** ReVEL – Revista virtual de Estudos da Linguagem. CIDADE. nº 4, 2005. Disponível em [www](http://www.revel.org.br). (ISSN: 1678-8931) (consultado em agosto de 2005)

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens.** 2 ed. São Paulo: Atual, 2002. (8ª série)

CYRANKA, L. F.; SCAFUTTO, M. L.; MAGALHÃES, T. G. **Variação, gramática, oralidade: contribuições da lingüística para a prática do professor de português.** In: Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora, Editora UFJF. 2006.

DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna: 2003.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

KATO, Mary. **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1998.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; SALLES, Marilene e Mattos. **Repetições: uma abordagem discursivo-interacional**. In: Anais do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFOP, 2001, Ouro Preto. Humanidades Universidade e Democracia. ([www.ufop.br/ichs/conifes/conifes.htm](http://www.ufop.br/ichs/conifes/conifes.htm)). Acessado em julho de 2004.

MARCUSCHI, L. A. **A língua falada e o ensino de português**. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC-SP, 1996. (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. 49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Belo Horizonte, julho de 1997.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: DIONÍSIO, A. P. ; BEZERRA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna: 2003 a.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna: 2003 b.

MIRANDA, N. S. Educação da oralidade ou *cala a boca não morreu*. **Revista da Anpoll**, Campinas, nº. 18, 159-182, jun. 2005.

RAMOS, Jânia Maria. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

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

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (trad e org Roxane Rojo). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. , 6 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2003

TAZAKI, Helena Harue. **Linguagens no século XXI: língua portuguesa**. 1 ed. São Paulo, IBEP, 2002. (Coleção Vitória Régia) (8ª série).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VAL. M. G. C. **A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa**. Belo Horizonte: Educação em Revista. (UFMG) V7, nº16, p. 23-30, 1992.

