



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE LETRAS**

JEANDSON DA CRUZ CAMBRAIA

**A ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE
DAS PROPOSTAS DE ENSINO**

**GUARABIRA
2018**

JEANDSON DA CRUZ CAMBRAIA

**A ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE
DAS PROPOSTAS DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Universidade Estadual da Paraíba, Coordenação de Letras, Centro de Humanidades, campus III, como pré-requisito à conclusão do curso de Licenciatura Plena em Letras - Português. **Área de concentração:** Ensino de Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Me. Paulo Aldemir Delfino Lopes.

GUARABIRA

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C177o Cambraia, Jeandson da Cruz.
A oralidade em livros didáticos de Língua Portuguesa [manuscrito] : análise das propostas de ensino / Jeandson da Cruz Cambraia. - 2018.
27 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2018.
"Orientação : Prof. Me. Paulo Aldemir Delfino Lopes, Coordenação do Curso de Letras - CH."
1. Oralidade. 2. Gêneros textuais orais. 3. Livro didático.
21. ed. CDD 371.32

JEANDSON DA CRUZ CAMBRAIA

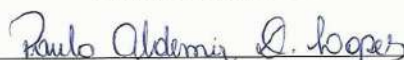
**A ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE
DAS PROPOSTAS DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Universidade Estadual da Paraíba, Coordenação de Letras, Centro de Humanidades, campus III, como pré-requisito à conclusão do curso de Licenciatura Plena em Letras-Português.

Área de concentração: Ensino de Língua Portuguesa.

Aprovada em: 14/06/2018.

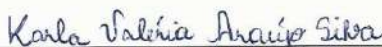
BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Paulo Aldemir Delfino Lopes (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Rafael Alves de Oliveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Esp. Karla Valéria Araújo Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico esse trabalho à minha amada filha, Lara Sophia Soares Cambraia, que através de um simples sorriso me dá forças para desbravar todos os empecilhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer à minha incansável mãe, Ana Cristina da Cruz Cambraia, que nunca me deixou só, nos momentos de enfermidade, lutamos e vencemos juntos.

Ao meu pai, Juvenal Cambraia, "cabra forte", que com todas as dificuldades conseguiu criar a mim e mais dois irmãos, nunca foi abastado, mas o essencial sempre era oferecido.

À minha esposa Mônica Soares.

A todos os colegas da turma 2013.2, em especial aos irmãos que ganhei nessa caminhada, Cícero Bezerra da Silva Neto e Lucielio Marciel, que sempre nos ajudamos reciprocamente.

Ao meu ilustre orientador, Paulo Aldemir Delfino Lopes, pelas sábias orientações, sem dúvida essa conquista se deve ao senhor.

Aos componentes da banca, os professores Karla e Rafael, pela inestimável contribuição.

E, por fim, a todos os professores com os quais tive o prazer de aprender os legados formadores de caráter na UEPB.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DO TRABALHO COM A ESCRITA AO ENSINO DA ORALIDADE	10
2.1 Concepções acerca da oralidade	14
2.2 O que dizem os PCN	15
2.3 Oralidade no Guia do PNLD inserir nota de rodapé a respeito do PNLD	16
3 APRESENTAÇÃO DA ORALIDADE NO LDP	17
3.1 Caracterização da pesquisa e análise de dados	18
3.2 Análise das atividades propostas do volume I	19
3.3 Análise das atividades propostas do volume II	22
3.4 Análise das atividades propostas do volume III	24
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS.....	28

A ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE ENSINO

Jeandson da Cruz Cambraia¹

RESUMO

O trabalho com a oralidade em sala de aula tem sido tema recorrente de análises linguísticas que tentam buscar explicações para a supremacia da escrita sobre a oralidade. Apesar de a oralidade ser bem mais arcaica que a escrita, esta é mais valorizada no ensino que a anterior. Diante dessa constatação, nossa pesquisa tem como intuito investigar os traços da oralidade nas propostas de atividades contidas no livro didático, que é visto como o principal instrumento de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Sabemos que o mesmo tende a trabalhar a oralidade de forma reduzida ou de maneira inadequada, por isso focamos na coleção de livros adotada pela rede pública do Estado da Paraíba. A coleção é de autoria de mestres na área da educação, Cereja, Vianna e Codenhoto (2016) e foi escolhida para o triênio 2018 – 2020, do ensino médio. Fundamentaremos nossas análises a partir de obras de autores já consagrados nessa temática, como Marcuschi (2001), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros. Após levantamento das propostas de trabalho com a oralidade, constatamos que a coleção traz gêneros orais, com destaque para o “debate regrado”, o “seminário”, a “entrevista” e o “debate deliberativo”. Desta forma, podemos inferir que a coleção apresenta propostas para o trabalho com a modalidade oral, abordando os principais gêneros de utilização pública, nós caberá analisar em cada volume se as propostas são contundentes.

Palavras-chave: Oralidade. Gêneros textuais orais. Livro didático.

¹ Aluno de Graduação em Letras Português na Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.
E-mail: jeandsoncruz2020@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A oralidade, por muitos séculos, perpetuou-se na sociedade como a única forma de se absorver e transmitir conhecimentos e ensinamentos que eram passados de geração em geração através da mesma. Neste sentido, ela está presente desde os primórdios de todas as sociedades.

Foi por meio dela que o homem legou ao mundo os primeiros rudimentos do que mais tarde seria chamado de literatura. Em nenhuma outra sociedade, a oralidade foi tão bem difundida como na Grécia. Os primeiros poemas épicos, dos quais temos conhecimento, a *Ilíada* e a *Odisseia*, são datados de aproximadamente 1500 a.C., suas formas iniciais remetem à oralidade.

A poesia monódica grega restringia-se à forma oral, cantada ou falada. Segundo Vilarinho², o grande filósofo Sócrates propagava suas obras através da oralidade, só depois de sua morte é que seu discípulo Platão as materializou por escrito. A oralidade era, Grécia, ensinada ao povo grego como empoderamento, na tentativa de conquistas e domínios territoriais.

Embora tenhamos conhecido um grande acervo de narrativas já na forma escrita, muitas delas tiveram sua forma primeira perpetuada apenas pela oralidade. Segundo Costa (2010), Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) com seus fantásticos contos, Charles Perrault (1628-1703), Hans Christian Andersen (1805-1875), e, no Brasil, Luís da Câmara Cascudo (1898-1986), entre outros, são exemplos de autores que tiveram o trabalho de coletar histórias orais da memória coletiva e dar-lhes uma forma escrita.

Diante dessas informações, é possível afirmar que, antes das várias formas de transmitir conhecimentos, valores, culturas e fatos, a oralidade se mostrou a forma mais pertinente para esses processos. Segundo Ong (1998, p. 10), “a sociedade humana primeiramente se formou com a ajuda do discurso oral, tornando-se letrada muito mais tarde em sua história, e inicialmente apenas em certos grupos”. Sendo assim, é pertinente refletirmos sobre o pensamento histórico a respeito da oralidade.

Objetivamos demonstrar a maneira que os autores de livros didáticos instigam o trabalho com a oralidade através de propostas que referenciam os principais

² Cf. VILARINHO, Sabrina. *Literatura Grega*. In: **Brasil Escola** (*sem data*). Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/literatura-grega.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

gêneros orais. Visto que esse lema é introduzido vagarosamente no ambiente escolar.

O presente trabalho divide-se em quatro partes principais, das quais são subdivididas em tópicos que direcionam nossas discursões e por fim temos o quinto e último ponto que foi reservado para as conclusões após as análises.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DO TRABALHO COM A ESCRITA AO ENSINO DA ORALIDADE

O ensino de língua portuguesa no Brasil restringia-se, até meados do século XVIII, apenas ao processo alfabético. Esse cenário modificou-se com a reforma pombalina esse cenário veio a mudar, pois só a partir de 1759 o ensino da língua portuguesa se tornou obrigatório em todo território nacional.

Só nas últimas décadas do século XIX, é que surge a disciplina denominada de Português. Segundo nos afirma Soares (1998), nesse período, os estudos acerca da língua aconteciam de forma restrita, serviam apenas para a compreensão e moldagem dos autores Brasileiros e Portugueses da época. É importante ressaltar que o ensino e os manuais (antologias escolares) dedicavam-se ao conhecimento e reconhecimento da língua. Com esta metodologia, a língua era considerada como sistema que garantia os estudos das regras e do funcionamento linguístico, assim, o educando tinha espaço para trabalhar e aperfeiçoar sua oralidade, escrita e leitura.

Apesar disto, a preocupação com o ensino da oralidade no ambiente escolar surgiu tardiamente, em relação à escrita, de forma singela, a partir de meados do século XIX. A disciplina ganhou requisitos pré-estabelecidos, a norma culta da língua. O pesquisador contemporâneo da língua portuguesa, que realiza diversas pesquisas em torno da mesma, Bagno (2013, p. 312) afirma que “só podemos imaginar um ensino de língua relevante e honesto se ele trazer para dentro da sala de aula a realidade viva e dinâmica da língua”.

Até o início do século passado, não se pensava desta maneira. A escola era realidade de poucos brasileiros. Alguns fatores contribuía para essa triste realidade: as condições socioeconômicas, a plenitude do trabalho infantil na agricultura, o machismo, entre outros.

Na década de 1940, não havia delimitações e planejamentos a nível sistemático de como e o que ensinar nas aulas de português. Cabia a cada professor organizar e escolher de que forma conduziria sua aula. Desta forma, configurava-se um sistema de ensino puramente individualista ao ponto de coibir temas indispensáveis no que diz respeito aos conteúdos atuais.

Visto que essa forma individualista de reger o ensino não traria resultados autossuficientes, o Governo Federal, por volta do fim da década de 50, atribui a estudiosos o dever de formular um material que propusesse regras/normas para o ensino de língua portuguesa no país.

De acordo com a PORTARIA Nº 36, DE 28 DE JANEIRO DE 1959

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, tendo em vista as razões que determinaram a expedição da Portaria nº 52, de 24 de abril de 1957, e considerando que o trabalho proposto pela Comissão resultou de minucioso exame das contribuições apresentadas por filólogos e linguistas de todo o País, ao Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira,

RESOLVE

Art. 1º - Recomendar a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, que segue anexa à presente Portaria, no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino;

Art. 2º - Aconselhar que entre em vigor: a) para o ensino programático e atividades dele decorrentes, a partir do início do primeiro período do ano letivo de 1960. (Clóvis Salgado – Portaria nº 36, de 28 de Janeiro de 1959).

Por ter suas raízes fundamentadas na língua latina, a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), apesar de ser muito arcaica, prevalece até os dias atuais, sendo alvo de muitas críticas por parte de estudiosos que defendem esse desmembramento base do latim. Carvalho (2007, p. 30), nos diz que

É hora de reconhecer que a literatura em língua portuguesa não é para o português o que a literatura latina foi para o estudo do latim. Os escritores latinos eram o único meio que os filólogos tinham à sua disposição para o estudo da gramática do latim clássico. Reformular esse princípio metodológico de citação de escritores como abono de regras da norma culta é a primeira condição, necessária, para a elaboração de uma gramática da língua portuguesa.

Podemos afirmar que uma gramática normativa deve ser constituída de fatos linguísticos induzidos e não deduzidos. Essa é uma das principais críticas que rodeiam e perpassam a NGB.

Em 1971, foi criada a Lei nº 5692/71, e com ela, a disciplina denominada de "Português" ou "Língua Portuguesa" passou a ser "Comunicação e Expressão" nas quatro primeiras séries do 1º grau; nos quatro últimos anos do 1º grau a denominação era "Comunicação em Língua Portuguesa". Nos anos finais, no 2º grau, a denominação da disciplina passou a ser "Língua Portuguesa e Literatura Brasileira".

Essa Lei estabeleceu que a disciplina deveria dar ênfase especial à língua relevante do país, português brasileiro, valorizando a cultura/identidade nacional. A Lei requeria

O cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade nos aspectos físico, psíquico e espiritual (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da língua portuguesa como expressão da cultura Brasileira. (CFE, 1971, p. 30)

A partir dos anos 70, os estudos nas áreas da linguística e da literatura começaram, de certa forma, a influenciar no ensino da língua, promovendo principalmente a literatura, tendo em vista que esse processo só foi possível sobre as fortes influências dos paradigmas metodológicos do estruturalismo. Essa nova abordagem metodológica contribuiu para o ensino de língua materna, levando em consideração as práticas interativas e comunicacionais, ou seja, código-canal-emissor-receptor. É justamente nesse momento que surgem, no livro didático, atividades voltadas para o ensino do gênero oral, embora essas atividades não focassem em desenvolver a oralidade do educando, sempre voltadas para questões de opiniões e discussões que serviriam de suporte básico no decorrer do tema.

Desta forma, o ensino da língua passou a valorizar mais as formas interativas, desvalorizando, de certa maneira, a gramática. Porém, essa inovadora pedagogia logo recebeu críticas a respeito da desvalorização gramatical. Segundo Soares (1998, p. 58),

O ensino da língua teve como referencial a teoria da comunicação nos anos 70 e os primeiros anos da década de 80. Já na segunda metade dos anos 80 surgem críticas a respeito do ensino da língua por parte daqueles que denunciavam os problemas de leitura e de escrita ocorridos em redação de vestibular.

Nesse momento, houve uma imediata concentração para se discutir os novos métodos de ensinos, de acordo com Silveira (1991, p. 39):

Rediscutem-se as questões da correção linguística (em sua dupla face do ideal a ser atingido e do processo pedagógico tradicionalmente atribuído ao professor de Português), das práticas de leitura escolar (obrigatoriedade de leitura, seleção de livros, formas de avaliação), das práticas de produção textual (abandona-se, inclusive, o termo redação) e, talvez com menor vigor, a problemática da gramática escolar. Sem patrocínio ou com ele (através de programas do MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, faculdades isoladas, etc.), acontecem encontros entre a comunidade de professores universitários e a de professores de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus, especialmente os da rede pública.

É nessa mesma época que correntes sociolinguísticas ganham notoriedade no cenário nacional, lançando questões reflexivas a respeito do ensino de língua. Esses questionamentos se davam especialmente sobre a norma culta da língua em relação às demais variantes.

Conforme mostram Venturi e Júnior (2004, p. 72), na segunda metade da década de 80, ocorreram questionamentos sobre o conceito da língua como instrumento de comunicação no ensino de português. É nesse período que ocorre a queda das denominações “Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa”, e a disciplina recupera sua denominação “Língua Portuguesa”.

Diante de todos esses processos, a disciplina foi ganhando novos campos de estudo: a linguística, a pragmática, a linguística textual, a psicolinguística, a análise do discurso, dentre outros. Assim, o ensino se enriqueceu com novos horizontes a serem explorados.

Com essas implementações, surgiu uma nova concepção de língua,

Uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (SOARES, 1998, p. 59).

Através dessa perspectiva, o ensino de língua foi reformulado, a leitura e a escrita foram postas sobre a sistematização de autor-texto-leitor. A partir das contribuições dos estudos linguísticos e dos novos horizontes por eles desenhados, o autor foi estimulado a desenvolver habilidades na linguagem oral e escrita, interagindo de maneira a construir sua própria identidade linguística.

É justamente assim que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) nos orientam. Elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) no fim do ano 97 e início de 98, eles são o principal norteador dos ensinamentos atuais nas escolas Brasileiras. Os mesmos orientam que a função da escola viabilizar o acesso

do aluno ao mundo de textos que circulam na sociedade e ensinar a manejá-los com eficácia (BRASIL, 1998).

Desta forma, a escola assume o importante papel de ser a intermediadora responsável por apresentar ao educando novas vivências de aprendizagem, possibilitando o contato com os mais variados gêneros de textos.

Após essa breve contextualização, podemos inferir que o caminho percorrido pela disciplina Língua Portuguesa foi traçado de acordo com o contexto político, geográfico e socioeconômico do país e que a preocupação com o ensino da oralidade tornou-se mais ou menos relevante, conforme a necessidade com que a mesma era trabalhada em distintos momentos da sociedade.

2.1 Concepções acerca da oralidade

Inúmeros conceitos são articulados a oralidade, situa-se como a capacidade de interação através da língua falada entre indivíduos de uma sociedade. Por muito tempo o sistema oral manteve-se como o único meio de se transmitir conhecimentos perante os homens. Após a inserção da escrita, esse cenário modificou-se.

Na atualidade, o conceito da oralidade está diretamente ligado ao contexto escolar, uma vez que o mesmo deixou de englobar todas as emissões de falas. Consideramos a oralidade como um conjunto de gêneros discursivos, provenientes da tradição oral.

Um dos nomes mais reverentes dos estudos sobre a oralidade, o suíço Bernard Schneuwly, professor da Universidade de Genebra, defende a comunicação como ponto central do ensino de língua materna (PELLEGRINI, 2010, *apud* SANTANA, 2011). De acordo com o mesmo, os educandos devem aprender os conteúdos bases da língua como a ortografia, gramática, leitura, produção textual, em torno da função comunicacional. Algumas de suas ideias fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, presentes sobre os tipos de discurso, gêneros e linguagem oral.

Desta forma, cabe à escola trabalhar e preparar os alunos para diferentes contextos de utilização da oralidade, visto que todos os conteúdos sejam transmitidos priorizando sua função comunicação.

A escola deve apresentar aos alunos uma diversidade de gêneros escritos e orais, contudo sabemos que estes últimos apresentam-se com menor frequência

neste contexto. Não há dúvidas que os ambientes escolares priorizam a escrita em detrimento à oralidade, apenas pelo simples fato de o aluno já ser falante nativo da língua vernácula.

Marcuschi (2001) aponta que esse fato explica-se também por conta da deficiência que os autores de livros didáticos tendem a repetir, os mesmos trabalham com muitos exercícios ligados ao gênero oral, porém, esses exercícios acabam explorando o gêneros escritos ou acabam culminando com a escrita, deixando a oralidade em segundo plano, nunca relacionam as atividades ao uso da realidade. O mesmo menciona que:

O papel central da escola é ensinar a escrita. Tanto assim que, com facilidade e desenvoltura, conseguem selecionar textos escritos [...], no entanto, a inserção de reflexões e dados sobre a língua falada afigura-se penosa. Claudicam a teoria, a terminologia e as observações empíricas. Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas da fala e escrita. Certamente, não se trata de ensinar a falar, trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir (MARCUSCHI, 2001, p. 24).

Críticas dessa natureza tornam-se pautáveis, logo, não podemos negar o papel fundamental que a comunicação exerce sobre a sociedade, uma vez que a língua é vasta no sentido de riquezas regionalizadas, as variações, o léxico, entre outras. Ainda de acordo com Marcuschi (2001, p. 25),

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso.

Conforme sua concepção, a língua é uma prática social interativa calcada em realizações sonoras, com a interação entre indivíduos do mesmo grupo linguístico, em que cada contexto requer um comportamento diferenciado, tendendo a ser mais formal ou informal, linguisticamente.

2.2 O que dizem os PCN

A partir de 1998, a oralidade definitivamente torna-se um conteúdo a ser trabalhado nas salas de aulas do País, embora muitos professores resistam em tomá-la como objeto de estudos. A mesma é alvo constante de pesquisas realizadas

por estudiosos da área. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 1998), ensinar língua oral,

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

Essas orientações remetem para o ensino da oralidade de forma abrangedora, situando-se não apenas na sala de aula, compreendendo o extra sala, demonstrando a importância da mesma na esfera social.

O documento baseia-se no fato de o discurso público ser o foco do ensino da oralidade. Desta forma, os PCN requerem que a escola ensine os educandos a planejarem e a executarem suas falas de formas direcionadas como em debates, seminários, entrevistas, entre outros. A mesma deve tomar ciência que não existe no contexto atual a problemática de “falar errado ou falar certo”, afastando a possibilidade da “fala certa” ser a que mais se aproxima da escrita.

2.3 Oralidade no Guia do PNLD inserir nota de rodapé a respeito do PNLD

Ainda referenciando o ensino de língua falada, deve-se trabalhar da seguinte forma, segundo o PNLD/2018-Língua Portuguesa:

Quadro 1: Eixos norteadores para o ensino da oralidade

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 linguísticas, 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.

Fonte: Guia do PNLD (BRASIL, 2018)

Podemos inferir que o guia confere as características dos manuais didáticos, valorizando os textos de gênero oral e mantendo suas circunstâncias de ensino-aprendizagem.

Um ponto negativo do guia é que o mesmo não nos apresenta como a modalidade vai ser trabalhada, ou seja, não é delimitada a forma de se trabalhar, diferente dos PCN que estabelecem todos os campos a serem explorados e trabalhados, listando, inclusive, os gêneros mais apropriados, como entrevistas, debates, seminários etc.

Assim, podemos afirmar que nesse caso os PCN e o PNLD são divergentes, uma vez que o primeiro é mais direcionado/específico, demonstrando uma visão mais ampla do processo a ser seguido, enquanto o segundo remete apenas para um plano secundário, apresentando-se de forma complementar.

3 APRESENTAÇÃO DA ORALIDADE NO LDP³

Com os avanços dos estudos linguísticos a respeito do ensino da língua materna, notou-se a necessidade de formulações no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. A partir desses estudos, os PCN são utilizados para nortear o trabalho dos professores estabelecendo uma intimidade com o material disponibilizado para os mesmos, dando-lhes novas concepções para o ensino da língua, para o gênero oral.

Nessa forma de pensamento, é mais que necessário darmos ênfase à utilização da oralidade nos livros didáticos, já que este é posto como uma ferramenta facilitadora para os professores. Porém, pesquisas realizadas sobre a oralidade nos livros didáticos comprovam propostas indevidas acerca do ensino e aprendizagem da mesma. Conforme Cavalcante e Melo (2006, p. 182):

Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, não sabem onde e como situar o estudo da fala. Muitas vezes, os livros dão a impressão de que a fala figura apenas como curiosidade por parte dos autores dos livros didáticos. São recorrentes os exercícios que se limitam a atividades do tipo: 'Converse com seu colega', ou 'Dê a sua opinião', 'Discuta em sala com o professor'.

Nos dias atuais, tem se tornado cada vez mais difícil para o professor desenvolver uma metodologia satisfatória para os alunos, com o avanço

³ Livro Didático de Português.

desordenado da tecnologia, esse campo conflituoso é relativamente apaziguado com o livro didático, que é o meio mais utilizado pelos professores no ambiente acadêmico, embora o mesmo nem sempre nos garanta a realização de eventos que venham a render resultados satisfatórios.

O livro didático, para boa parte dos professores em atuação, acaba sendo o único meio de se trabalhar na sala de aula, mesmo diante de vários problemas em sua elaboração, principalmente no tocante à oralidade. A presença e o trabalho com o livro didático faz-se necessário, mas não significa que ele é o único artifício do ensino e aprendizagem, novas formas de trabalho surgem diariamente em nosso favor, principalmente associadas à tecnologia.

3.1 Caracterização da pesquisa e análise de dados

O presente estudo tem como análise a coleção de livros *Português Contemporâneo* (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016), que foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2017 para o triênio 2018-2020 e tem como objetivo dá suporte, auxiliando os professores e auxiliar no aprendizado dos educandos da rede Estadual de ensino.

O *corpus* da pesquisa, portanto, é composto pelos três livros do ensino médio, equivalente ao 1º, 2º e 3º anos. Os livros são compostos de quatro unidades, cada uma contendo três partes que se dividem em literatura, língua e linguagem e produção de texto.

Essa pesquisa é caracterizada como qualitativa, restringimo-nos a apenas uma única coleção. Analisaremos as abordagens que os autores da supracitada coleção empregam para o trabalho com os gêneros orais. Segundo Silverman (1993, *apud* MARCUSCHI, 2001, p. 27), “o dilema não é escolher a perspectiva quantitativa ou qualitativa da pesquisa; o problema é saber o que se pretende investigar e, conseqüentemente, quais os melhores caminhos a serem traçados”.

Para iniciamos a análise, buscamos apoio em pesquisadores que trabalham com essa mesma proposta (a oralidade no livro didático) e, logo em seguida, consultamos o guia do PNLD de 2018, em que constam os critérios estabelecidos para a escolha dos livros para o triênio 2018-2020. Depois fizemos um breve levantamento das propostas de atividades que os autores elaboraram com relação à

oralidade nos três volumes da coleção; feito isso, finalizamos com a análise das atividades.

Antes de iniciarmos nossa análise, consultamos a resenha da coleção que auxilia os professores para a escolha da mesma. Conforme versão *online* do Guia do PNLD de 2018⁴,

Não há uma seção específica para o trabalho com a Oralidade, como ocorre com os demais eixos. As atividades do eixo da Oralidade propostas na coleção em análise apresentam certa consistência e suficiência metodológica, pois contam com razoável grau de diversidade e bastante clareza na formulação das propostas, com adequação ao nível de ensino. A proposta da obra para o trato da Oralidade recai no trabalho com projetos, os quais permitem diferentes formas de expressão e interação oral no âmbito da sala de aula, como: debater no grupo estratégias para desenvolver o projeto, discutir maneiras de divulgação das produções, decidir sobre o suporte de materiais. Tudo isso implica o uso da Oralidade em situações de fala pública, como declamar poemas em um sarau literário, apresentar trabalhos produzidos pela classe em uma feira ou mostra de produção textual, instruir oralmente os visitantes de uma feira, e assim por diante.

Diante desta proposição, talvez a coleção não venha apresenta um espaço enaltecido em relação à oralidade, assim como acontece com a literatura, a língua e linguagem e a produção textual. Em seguida, faremos a análise dos volumes e veremos se essa hipótese realmente se confirma.

3.2 Análise das atividades propostas do volume I

No volume I, os gêneros “debate regrado” e “seminário” destacam-se em relação às propostas de outros gêneros. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), trabalhar com os mesmos é indispensável, pois, “fornece um instrumento para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual” (2004, p. 216).

Na unidade IV, capítulo I, “O seminário é um gênero oral, de elaboração individual ou coletiva, cujo produto final é um texto falado” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016a, p. 275). Embora o gênero esteja inserido na proposta de produção textual, na apresentação do mesmo é posto um seminário promovido pela Globo Universidade em parceria com o Departamento de Psicologia da PUC-Rio, após esse primeiro contato, é requerido um exercício de fixação em relação ao

⁴ Cf. <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/index.html>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

mesmo que envolve questões objetivas e subjetivas. Logo em seguida, há uma proposta de elaboração de um seminário que será promovido pelos alunos, a proposta é dividida em três partes intituladas de: “*Antes de apresentar o seminário*”, “*Ao apresentar o seminário*”, e “*Depois de apresentar o seminário*”.

A primeira etapa está relacionada à coleta de materiais que servirão de apoio para o aprofundamento dos conhecimentos e as partes técnicas a serem seguidas no decorrer do mesmo. É mensurável que a proposta requer pesquisas em variados meios de informações como: “artigos de revistas e jornais, portais e sites da internet, livros, conversas com especialistas no assunto” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016a, p. 283). Desta forma, a pesquisa não se restringe apenas à internet, nas últimas décadas a tecnologia vem conquistando espaço no processo de ensino-aprendizagem; o trabalho com os mais diversos meios de informação é importante, pois leva ao desenvolvimento intelectual dos educandos, levando-os à reflexão que não é só “copiar e colar” para se obter um imenso conhecimento.

Na segunda etapa, que leva o título de “Ao apresentar o seminário”, a proposta é segmentada da seguinte maneira:

Procurem falar pausadamente e com clareza. Tenham em mãos ou em uma mesa próxima o roteiro com os tópicos sobre os quais falaram.

Leiam o mínimo possível, utilizando o material de apoio apenas para fazer conexões com o que está sendo falado.

Ao fazer referência a um slide ou cartaz, evitem ficar de costas para o público.

Direcionem a fala para o público em geral, alternando o olhar entre os espectadores e, assim, evitando olhar para apenas uma pessoa.

Encerrem a fala fazendo alguma relação com a fala do apresentador seguinte e comecem a fala retomando o que foi dito antes e dando sequência ao que o apresentador anterior disse.

Procurem ter uma postura natural e evitem se apoiar em paredes, na mesa ou na lousa.

Peçam a um colega do grupo que controle o tempo e avise quando faltar 1 minuto para o término de cada fala.

Ao final da apresentação, coloquem-se à disposição do público para responder a eventuais questões.

Usem uma linguagem de acordo com a norma-padrão, adequando o grau de formalidade ou informalidade ao perfil do público. Evitem gírias e expressões de apoio como né, tipo, tá ligado? E outras.

Filmem o seminário, para que depois possam assistir e avaliar a apresentação, e tirem fotos para registrar o evento (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016a, p. 284).

Como visto, a proposta compreende, desde a apresentação ao ponto de vista da postura dos apresentadores à escolha da linguagem que mais se adequar aos

espectadores do evento. A adequação da linguagem mais adequada faz com que os educandos percebam que existem diferentes situações e várias recorrências de usos de linguagem distintos.

O último e terceiro ponto é baseado nos resultados do seminário, como ele decorreu e se o resultado foi satisfatório. O gênero, seminário, é trabalhado nas salas de aula com mais frequência que os demais, a proposta contida no volume I atende às orientações do PCN e do PNLD, pois os autores exploram o campo estrutural e funcional.

O debate regrado está presente também no primeiro volume da coleção, os autores apresentam-no da seguinte maneira: "O debate regrado é um gênero argumentativo oral que acontece quando se quer apresentar publicamente diferentes pontos de vista acerca de um tema polêmico" (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016a, p. 217). Pertencente ao gênero oral, o debate regrado está inserido, assim como o seminário, na seção destinada à produção textual.

Sua apresentação é baseada num debate político que foi organizado pela Rede Globo. Esse debate ocorreu no âmbito eleitoral, quando os candidatos Aécio Neves e Dilma Rousseff concorriam à presidência do país. Apresentado o referido debate, é pedido para que os alunos respondam a um questionário de oito questões de caráter ficcional.

Logo em seguida, há dois textos de argumentos contrários a respeito da publicidade infantil, que serviram como texto de apoio para a realização de um debate regrado com a turma.

O debate regrado tem sua estruturação similar ao seminário, chegando ao ponto de confundirmos ambos. Sua proposta é dividida em três partes, assim como o gênero anterior.

A primeira parte refere-se às partes da organização, moderador, secretariado, participantes etc. As orientações para a segunda parte transcorrem da seguinte forma:

Os debatedores devem ser claros e objetivos e evitar apresentar ideias repetidas; para isso, é importante que estejam atentos ao que já foi dito e anotar o que pretendem dizer.

Para que sejam convincentes, os debatedores devem apresentar argumentos, isto é, fornecer dados, mencionar exemplos, fazer comparações, citar a fala de alguém de destaque, indicar causas e consequências, etc.

Ao se reportarem à fala de outro debatedor, convém empregar expressões como "conforme disse fulano", ou "discordo do que fulano disse quanto ao seguinte aspecto", ou "concordo parcialmente com o que fulano disse", e assim por diante.

Usem uma linguagem de acordo com a norma-padrão, dosando o grau de formalidade ou informalidade conforme o perfil dos participantes. Evitem gírias e expressões de apoio como né, tipo, tá ligado? e outras (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016a, p. 223).

As sugestões são bastante esclarecedoras em relação ao trabalho com a oralidade. Dessa forma, podemos inferir que a proposta relaciona, de forma sintética, a defesa de um ponto de vista. Esse gênero pode ser conceituado como exclusivamente pertencente ao oral, uma vez que é todo estruturado e baseado na mesma.

Uma das orientações é relacionada ao uso adequado da linguagem, dosando-a de acordo com os ouvintes, podendo ser ela coloquial ou formal. Assim os educandos são conscientizados que a língua é heterogênea e que não há uma variação superior em relação às demais, quebrando as barreiras preconceituosas que permeiam o campo da linguagem.

O terceiro ponto é introduzido como uma análise do que foi dito anteriormente, isto é: se a linguagem foi adequada, se houve ética dos debatedores no sentido linguístico etc.

Embora o espaço destinado ao debate regrado seja relativamente inferior às demais propostas, o gênero é apresentado de forma satisfatória, abordando e explorando a oralidade de forma reflexiva. Porém, ainda é necessário que o professor julgue a necessidade de apresentar vários debates regrados com outros temas para os alunos.

3.3 Análise das atividades propostas do volume II

Nesse volume, o trabalho com a oralidade se apresenta de forma tímida ou quase inexistente, os únicos traços são referentes ao gênero "entrevista". Na unidade III, capítulo II, a entrevista apresenta partes da modalidade oral da língua, os autores não conceituam o gênero.

A modalidade é apresentada com uma entrevista concedida pelo famoso cantor de rap MC Emicida à repórter Amanda Nogueira. A mesma leva o título de "O racismo é a minha luta para a vida, diz Emicida; leia a entrevista na íntegra"

CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016b, p. 231-232). Pelo título, já é possível saber de que gênero textual se trata.

Após a realização de uma leitura, os autores propõem um questionário de nove perguntas direcionadas às marcas da oralidade presentes na transcrição da entrevista.

Mais adiante, encontramos uma proposta de produção de uma entrevista que será publicada no fim da unidade, os comandos para a produção são:

Planeje sua entrevista, seguindo estas orientações:

Tenha em vista o público para o qual vai escrever: jovens e/ou adultos que se interessam pelo tema geral relacionando ao perfil da revista.

Levando em conta o perfil da revista escolhido pelo grupo, pense em uma pessoa de destaque cuja atuação diz respeito a ele; por exemplo, um músico, um jogador de futebol ou de vôlei, um ator, um palhaço, um cineasta, um jovem ou um pai de aluno que tenha uma experiência interessante para contar, etc.

Prepare um roteiro de perguntas não muito extenso, considerando que a transcrição das respostas é bastante trabalhosa. Planeje algumas perguntas para o caso de ser necessário "improvisar" no momento da entrevista.

Grave a entrevista e tire fotos do entrevistado. Peça a ele que autorize por escrito a eventual publicação da entrevista e das imagens.

Faça a transcrição da entrevista, passando-a do registro oral para o registro escrito. Adote alguns critérios para a superação de marcas excessivas de oralidade e/ou informalidade, mas esteja atento para que a espontaneidade da linguagem não se perca.

Na transcrição, procure deixar a linguagem predominante de acordo com a norma-padrão da língua (a não ser que outra variedade seja mais conveniente), porém mantendo a informalidade.

Escolha um trecho da fala do entrevistado e, a partir dele, crie um título atraente para a entrevista.

Escreva um trecho de introdução, apresentando o entrevistado e situando seu trabalho ou sua experiência na área em que ele atua (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016b, p. 235).

De acordo com Milanez (1992), o trabalho com o gênero entrevista é uma excelente opção, pois faz com que o aluno reflita sobre as mais diversas variedades orais, uma vez que o gênero engloba as mais distintas formas da oralidade, instigando a capacidade oral dos educandos.

Podemos destacar que, apesar da proposta com o gênero entrevista não ser extensa, os autores trazem pertinentes reflexões acerca da oralidade. As atividades estão direcionadas ao contexto do uso real da língua, ou seja, realçando a modalidade como a mesma se apresenta diante das situações cotidianas, fazendo com que os discentes percebam os contrastes do escrito para o oral. Porém, é notória a deficiência que a proposta apresenta em relação à transcrição do oral para o escrito, uma vez que a mesma não esclarece como superar as excessivas marcas da oralidade.

3.4 Análise das atividades propostas do volume III

Na segunda unidade do volume III, capítulo I, o gênero em destaque é o “debate deliberativo”. Os autores não conceituam o gênero. Podemos notar que os mesmos resgatam parte do que foi mencionado no volume I com o “debate regrado”.

O gênero é apresentado no volume através do recorte do trecho de uma reunião deliberativa realizada na Câmara dos Deputados na qual a pauta foi a votação do projeto de Lei do Estatuto da Família. Fizeram parte do debate quatro participantes e o presidente da Câmara.

Após a breve apresentação do recorte, há um exercício com questões objetivas e subjetivas em relação ao mesmo. Algumas questões são destinadas à conceituação do gênero que os autores não definiram. Após o mesmo, há uma seção intitulada de “*Hora de Escrever*”, que propõe que os alunos definam quais os pontos que serão abordados na produção de um futuro debate, que será realizado pelos mesmos e apresentado numa feira de conhecimento no fim da unidade.

Em seguida, há um texto de apoio referindo às questões de preservação do meio ambiente. Esse texto servirá como suporte para a produção de um debate deliberativo que os alunos produzirão juntos com a comunidade.

Na seção intitulada de “ao debater”, algumas orientações devem ser seguidas,

Os debatedores devem ser claros e objetivos e evitar apresentar ideias repetidas; para isso, fiquem atentos ao que já foi dito e, se for o caso, anatem o que pretendem dizer.

Estejam atentos ao tempo de fala estipulado, a fim de conseguir o raciocínio.

Para serem convincentes, apresentem argumentos, isto é, dados, exemplos, comparações, citação de fala de alguém de destaque na sociedade, menção a causas e consequências, etc.

Ao se reportarem à fala de outro debatedor, empreguem expressões como conforme disse fulano, discordo do que disse fulano quanto ao seguinte aspecto, concordo parcialmente com o que disse fulano, e assim por diante. Após a votação de cada tópico, aceitem a decisão da maioria.

Usem uma linguagem de acordo com a norma-padrão, adequando o grau de formalidade ou informalidade ao perfil dos debatedores. Evitem gírias e expressões de apoio como né, tipo, tá ligado? E outras.

Ao filmar, focalizem bem a pessoa que está falando. Se dispuserem de mais de uma câmera, façam tomadas de planos gerais, que mostrem todos os participantes, incluindo o moderador e os assessores (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016c, p. 128).

As orientações são bastante esclarecedoras e induzem os alunos a pensar desde o cumprimento do tempo estabelecido para cada parte do debate ao tipo de

linguagem mais adequada a ser utilizada. Podemos observar, também, que a proposta faz com que os mesmos avaliem o discurso do outro, apropriando-se dele para construir seu próprio discurso. A realização de uma atividade dessa magnitude vai além da defesa de um ponto de vista, pois percebemos o respeito com a opinião do outro.

Podemos notar que os autores se comprometem em transmitir, de forma contundente, todos os processos que dizem respeito ao debate deliberativo, trazendo reflexões pertinentes sobre o uso da língua e sua adequação às mais variadas situações da oralidade em condições formais/informais. O gênero abordado consegue abranger não só a oralidade e as estratégias de uso da língua, mas também desenvolver no aluno a capacidade de argumentação, seja ele contrário ou a favor do ponto de vista explanado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a coleção analisada atende às recomendações do PNL/D/2018, que indica que o material didático deve proporcionar o trabalho com a modalidade oral nas mais diferentes situações públicas, também identificamos que os autores privilegiam os gêneros mais recorrentes no ambiente escolar, apesar das propostas estarem inseridas nas seções intituladas de “Produção de Texto”, que englobam tanto os gêneros orais quanto os escritos.

A oralidade é representada pelos gêneros: “debate regrado”, “seminário”, “entrevista” e “debate deliberativo”. Embora o trabalho com a oralidade mostrou-se reduzido, mostra-se bem dividido entre os volumes. As atividades referentes aos mesmos são pertinentes, pois exigem dos discentes respostas convincentes através de exercícios, projetos, autoavaliações, entre outros. Essas estratégias didáticas são essenciais para despertar a reflexão ao fim de cada unidade, apesar de a coleção não ter um bloco destinado à oralidade, em específico.

Ao trabalhar com os gêneros orais, os autores não omitiram a escrita, relacionando a escrita por meio de planejamentos que antecediam o oral. Desta forma, as propostas de oralidade mesclam-se com a escrita, dando ênfase aos gêneros escritos. Os as propostas não apresentaram ideias concisas que distingam traços orais e escritos, impossibilitando os alunos de reconhecerem as semelhanças e as diferenças, embora haja alguns textos que foram colhidos na forma oral.

Assim, podemos afirmar que a oralidade vem, a passos lentos, ganhado espaço nos livros de Língua Portuguesa, embora as propostas ainda relacionem a mesma com a escrita. Na atualidade, a disciplina que tem como objetivo o ensino da língua materna é intitulada de “Língua Portuguesa”, mas, na verdade, o ensino da língua oral é timidamente apresentado.

Sabemos que o livro didático é uma importante ferramenta para o ensino-aprendizagem, contudo, cabe aos profissionais da educação julgar a necessidade de se trabalhar com os gêneros orais de forma mais aprofundada, buscando conteúdos fora dos livros para reforçar a modalidade oral. Para tanto, é fundamental um olhar promovedor das formações continuadas que salientem a escolha dos materiais didáticos que serão utilizados em sala de aula.

Somos conscientes o suficiente para ressaltamos que essa pauta está longe de ser encerrada, e que outras coleções deverão ser analisadas com o intuito de mapear quais consideram a oralidade como peça fundamental no ensino da língua, só assim teremos uma justa política de ensino de língua vernácula.

ORALITY IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING BOOKS: ANALYSIS OF TEACHING PROPOSALS

ABSTRACT

The work with orality in the classroom has been a recurring theme of linguistic analyzes that try to seek explanations for the supremacy of writing about orality. Although orality is much more archaic than writing, it is more valued in teaching than the previous one. In view of this finding, our research aims to investigate the features of orality in the proposals of activities contained in the textbook, which is seen as the main teaching-learning instrument in the school context. We know that it tends to work with orality in a reduced or inadequate way, so we focus on the collection of books adopted by the public network of the State of Paraíba. The collection is authored by masters in the field of education, Cereja, Vianna and Codenhoto (2016), and was chosen for the triennium 2018 - 2020, high school. We will base our analysis on the works of authors already established in this theme, such as Marcuschi (2001), Schneuwly and Dolz (2004), among others. After collecting the oral work proposals, we find that the collection brings oral genres, with emphasis on the "regulated debate", the "seminar", the "interview" and the "deliberative debate". In this way, we can infer that the collection presents proposals for the work with the oral modality, but in a much lower number in relation to the proposals that work the writing.

Keywords: Orality. Oral textual genres. Textbook.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Maria E. G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ano Ciclos Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. MEC. Coordenação geral de estudos e avaliação de materiais. **Apresentação e orientações sobre o PNLD**. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtml>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 109 p.
- _____. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. **Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus**. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov.1971c.
- CARUSO, Carla. **Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/literatura-oral-historias-atravesam-milenios.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- CARVALHO, José Augusto. **Gramática superior da língua portuguesa**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.
- CAVALCANTE, M; MELO, C. T. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. Vol. 1. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016a.
- _____. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. Vol. 2. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016b.
- _____. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. Vol. 3. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016c.
- CHEDIAC, A. J. (Org.). **A elaboração da Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Rio de Janeiro. [s.n.], 1960.
- COSTA, Mônica Rodrigues da. **Saiba quem foram Andersen, irmãos Grimm, Perrault e Cascudo**; Folha de São Paulo, 2010. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/843435-saiba-quem-foram-andersen-irmaos-grimm-perrault-e-cascudo.shtml>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português**. Campinas: Sama Editorial, 1992.

ONG, Walter Jackson. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

PELLEGRINI, Denise. **O ensino da comunicação**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/linguaportuguesa/praticapedagogica/ensinocomunicacao-423584.shtml>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

SANTANA, Atrthur Perreira. O livro didático do português: uma análise da oralidade. **Literatura online**, nº 3 – jan/jul. 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1997], 2004.

SOARES, Magda. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: **História, perspectivas e ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Educ, 1998.

_____. **Uma proposta de letramento**. São Paulo: Moderna, 2003.

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães; JÚNIOR, Décio Gatti. **A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasil: Cadernos de história da educação-nº 3 - jan./dez. 2004**.

VIEIRA, Ana R. F. **Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos**. Recife: Ed Universitária, 2007.

VILARINHO, Sabrina. Literatura Grega. In: **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/literatura-grega.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2018.