



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS**

JOSILEIDE TEÓFILO DOS SANTOS

O TRATAMENTO DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO

CAMPINA GRANDE – PB
2013

JOSILEIDE TEÓFILO DOS SANTOS

O TRATAMENTO DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção da Licenciatura em Letras, na Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Ms. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa.

CAMPINA GRANDE – PB
2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S237t

Santos, Josileide Teófilo dos.

O tratamento da oralidade no livro didático [manuscrito]. /
Josileide Teofilo dos Santos. –
2013.

21 f. il. : color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras,
com habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2013.

“Orientação: Profa.Ma. Amasile Coelho Lisboa Sousa,
Departamento de Letras”.

1. Livro Didático2. Língua Portuguesa 3.
Comunicação OralI.. Título.

21. ed. CDD 371.32

JOSILEIDE TEÓFILO DOS SANTOS

O TRATAMENTO DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO

Aprovada em 06/09/2013.

Amasile Coelho L. C. Sousa NOTA 9,0
Prof.^a. Ms. Amasile Coelho L. C. Sousa/ UEPB
Orientadora

Cléa Gurjão Carneiro NOTA 9,0
Prof.^a. Ms. Cléa Gurjão Carneiro / UEPB
Examinadora

Francisca Eduardo Pinheiro NOTA 9,0
Prof.^a. Ms. Francisca Eduardo Pinheiro/ UEPB
Examinadora

MÉDIA _____

CAMPINA GRANDE – PB
2013

ESUMO

Tradicionalmente a modalidade escrita da língua materna tem se tornado objeto de estudo e de ensino, Sendo privilegiada em relação à modalidade oral. No que se refere à modalidade oral, na maioria das vezes, parece ser apenas intitulada pelos manuais didáticos como modalidade de entendimento da escrita. Nesse sentido, o livro didático sendo um dos principais materiais de apoio ao docente, é imprescindível que ele esteja bem preparado. Assim, com o objetivo de analisar o tratamento dado à oralidade nos livros didáticos, foram realizadas análises em dois livros de Língua Portuguesa do 7º ano do ensino fundamental e escolhendo-se três capítulos de cada livro. Ao desenvolver da pesquisa, constata-se que a maioria das propostas de atividades que abordam a oralidade se torna em oralização da escrita ou pretexto para textos escritos. Utilizou-se para subsidiar a pesquisa as contribuições teóricas de Marcuschi (2001), Schneuwly e Dolz (2004), Dias (2011), Cavalcante e Melo (2006), Ramos (1997), Neves (2001), Soares (1999), Coracini (1999), Auxiliadora (2001) entre outros.

Palavras-chave: Oralidade. Livro Didático. Escrita.

RESUMEN

Tradicionalmente el modo de escritura de la lengua materna se ha convertido en un objeto de estudio y enseñanza, ser privilegiada en relación con el modo oral. En cuanto a la modalidad oral, la mayoría de las veces, parece que sólo derecho por los manuales didáticos como modo de comprensión de la escritura. En este sentido, el libro de texto siendo uno de los principales apoyo material didático, es esencial para estar bien preparado. Así, con el propósito de analizar el tratamiento dado a la oralidad en los libros de texto, los análisis se realizaron en dos libros de lengua portuguesa de séptimo grado de la escuela primaria y elegir tres capítulos de cada libro. Para desarrollar la investigación, señala que la mayoría de las propuestas de actividades que se ocupan de la oralidad se convierte en oralización de escritura o pretexto para textos escritos. Fue utilizado para subsidiar los aportes teóricos de investigación de Marcuschi (2001), Schneuwly y Dolz (2004), Dias (2011), Cavalcante y Melo (2006), Ramos (1997), Neves (2001), Soares (1999), Coracini (1999), Auxiliadora (2001), entre otros.

Palabras clave: oralidad. Libro de texto. Escritura

INTRODUÇÃO

O interesse em abordar especialmente o tema Oralidade adveio da experiência vivenciada durante a disciplina de prática pedagógica, ministrada em 2008, no curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), que inspirou a temática desse artigo.

Entende-se a oralidade como prática social, o que significa admitir que a modalidade oral reúne gêneros textuais diversificados para atender a variados propósitos comunicativos, daí poder materializar-se textual e discursivamente sob diferentes registros (do informal ao mais formal), de acordo com a situação de uso da língua (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir da análise de livros didáticos de língua portuguesa do 7º ano, utilizados por professores de Ensino Fundamental da rede pública. Lembrando que os livros são de autores e anos diferentes: um de Borgatto (2006) e outro de Beltrão e Gordilho (2009). A proposta de se fazer essa pesquisa, com livros de autores de anos diferentes, consiste em fazer um contraponto das abordagens que tais autores fazem em relação à oralidade, percebendo se a mesma é adequada ou não.

Para fundamentar a presente pesquisa, foi realizado um estudo teórico, que subsidia a concepção de oralidade de forma geral, o papel da escola no processo de ensino-aprendizagem da oralidade e oralidade no livro didático. Nessa perspectiva, o estudo foi baseado nas orientações teórico metodológicas de Marcuschi (2001), Schneuwly e Dolz (2004), Dias (2011), Cavalcante e Melo (2006), Ramos (1997), Neves (2001), Soares (1999), entre outros.

Após a análise teórica do tema em questão, realizaram-se pesquisas em livros didáticos, e foi encontrada uma série de atividades orais, bem como, uma série de problemas envolvendo o assunto, como por exemplo, atividades mal direcionadas, que acabam se tornando em pretextos para textos escritos. A análise foi feita buscando entender no desenvolvimento dessas atividades o tratamento dado à oralidade nos livros didáticos. Objetivando-se, com isso, responder o porquê de a oralidade causar tanto susto, uma vez que, esta é pouco trabalhada: será que o que o tratamento dado à oralidade no livro didático é realmente o que ela merece?

É oportuno lembrar, que foram analisados capítulos intercalados de cada livro pesquisado, buscando caracterizar as abordagens e métodos de ensino da oralidade. E a partir daí, selecionados três capítulos de cada livro, totalizando assim 6 (seis) capítulos.

A distribuição dessa pesquisa se deu da seguinte forma: na primeira parte, foram descritas as principais concepções teóricas, com a contribuição de estudiosos da língua que

guiam nosso estudo; na segunda parte, analisaram-se livros didáticos, enfocando o estudo da oralidade, tecendo comentários e confrontando tais abordagens com a visão dos teóricos que embasam essa pesquisa.

1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

1.1 Concepções acerca da oralidade

Os estudos da oralidade são constantes para muitos teóricos que buscam refletir sobre o desenvolvimento de competências orais na escola. Assim, para o documento dos 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 apóiam 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).

Desta forma, os PCN demonstram que a escola deve preocupar-se em preparar os alunos para utilizarem a linguagem oral em diversas situações do cotidiano, com usos mais formais ou informais. A esse respeito Marcuschi (2001, p.25) pondera que.

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.

Para esse autor, a oralidade pode ser compreendida como uma prática interativa, que é adquirida no convívio social do dia a dia, e está presente em nossas vidas desde o nosso nascimento. Em cada situação comunicativa, nós temos um comportamento diferente, e o que determina o tipo de linguagem que vamos utilizar será o contexto. Schneuwly e Dolz (2004) consideram a oralidade como realidade multiforme, englobando não apenas aspectos fônicos, fonológicos, de entonação, mas também explorando lugares mais amplos do oral, como a própria materialidade do texto oral, seu enunciador, seu lugar de enunciação.

Tendo em vista tais aspectos, Dias (2011, p.17-18) acrescenta que os professores devem reavaliar a importância do ensino da oralidade, sobre essa questão comenta que:

É muito comum entre professores atuais a informação de que trabalham com a linguagem oral de seus estudantes. Entretanto, é preciso que se analise como é trabalhada essa oralidade, em que nível, com que intenção, se é apenas um discurso ou uma prática planejada e embasada (...) sabemos que o ser humano passa por diferentes momentos na sua expressão oral, iniciando no contexto familiar e desenvolvido com/sem intenção pedagógica na escola. Por isso, o educador deve conhecer os diferentes estágios do desenvolvimento da linguagem oral, para que possa compreender e desenvolver as atividades e intervenções de acordo com eles.

Assim, o professor deve privilegiar a prática de oralidade na sala de aula, orientando os alunos acerca dos contextos sociais e usos dos gêneros e levá-los a familiarizar-se com os diferentes momentos da linguagem oral. Soares (1999, p.22) afirma que não basta, portanto, que as atividades de linguagem oral sejam consideradas apenas como oportunidades de interação oral com o professor e os colegas, elas precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais frequentes em situações mais formais, que exigem preparação e estruturação adequada da fala, textos de diferentes gêneros, com diferentes objetivos e diferentes interlocutores, falados ou ouvidos em função de determinadas condições de produção e determinadas situações de interação.

1.2 O papel da escola no processo de ensino-aprendizagem da oralidade

Autores como Geraldi (1984) e Cavalcanti e Melo (2006), por exemplo, argumentam a favor do desenvolvimento de competências orais na escola. Geraldi (1984) aponta a linguagem como forma ou processo de interação, isto é, a linguagem é vista como o lugar de interação humana, uma vez, que é por meio dela que o sujeito que fala pratica ações e age sobre o ouvinte. Cavalcante e Melo (2006) afirmam que para o professor ter sucesso nas atividades com a oralidade em sala de aula, devem-se trilhar alguns caminhos, como: orientar os alunos sobre os contextos sociais e uso dos gêneros e levá-los a familiarizar-se com as características textuais, pois apresentar um seminário, por exemplo, não é ler só em voz alta.

Para Dias (2011), as aulas de língua portuguesa, principalmente, deveriam ser aulas de falar (formal e informalmente), ouvir, ler e escrever (formal e informalmente). Na maioria das vezes, a escola deixa de apresentar aos estudantes os diferentes gêneros orais que podem ser utilizados em diferentes contextos sociais. A autora enfatiza que são poucos os livros didáticos que se propõem a trabalhar com atividades que abordem a oralidade e, quando o abordam, o fazem de maneira equivocada e/ou superficial.

Segundo Marcuschi (2001), a escola deve ocupar-se tanto da compreensão na escrita como na oralidade. Não há dúvidas de que hoje ela se ocupa mais com a escrita, mas que não

pode ignorar que o (a) aluno fala. O autor acrescenta que muitos 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. Afirma, ainda, que nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real. E sobre essa questão menciona:

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).

A escola prioriza o ensino da escrita e deixa um pouco de lado o objetivo das atividades com a oralidade na sala de aula, que é ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não se pode abrir mão, ressaltando, ainda, o desafio de lidar com a variedade linguística de uso a da fala e aponta as atividades que proporcionarão um trabalho sobre oralidade.

Ainda é oportuno mencionar que Neves (2011) assegura que não existe supremacia de uma modalidade sobre outra, pois o estudo de língua materna em sua “vivência plena” deve pautar-se no exame das modalidades oral e escrita e nos dialetos padrão e não padrão. Desta forma, a autora assume que a escola se restringe ao estudo da modalidade escrita e se detém ao registro formal, afirmando que não só as famílias, mas as instituições atribuem à escola a missão de ensinar o indivíduo a ler e escrever e não a falar, devido esta última habilidade anteceder a educação formal, o que se sustenta na visão da escola como lugar privilegiado do letramento.

1.3 O papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem da oralidade

Autores como Marcuschi (2001), Bezerra (2001) e Coracine (1999) dão suas contribuições para o trabalho com o livro didático. Marcuschi (2001) versa sobre a importância do livro didático, e sobre as análises envolvendo o trabalho com a oralidade neste material, e aponta-o como uma das principais armas do professor, mesmo, em meio, a tantas

tecnologias. Também segundo a concepção do autor, o material de língua portuguesa não satisfaz. E que mesmo com tantas análises buscando comprovar esse aspecto, não renderam os frutos esperados. E diz, ainda, que os livros continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, o que os tornam muito parecidos. O autor defende algo ainda mais importante: o fato de os conteúdos dos livros didáticos não serem trabalhados como realmente deveriam ser. A fala de Marcuschi é muito oportuna, ele contribui principalmente em um dos pontos mais problemáticos, como o fato de os livros didáticos não trabalharem a oralidade como ela realmente deveria e merecia ser trabalhada e que apesar de tantas pesquisas, a oralidade ainda não assumiu seu papel principal no processo ensino-aprendizagem, e também que os livros didáticos estão se tornando enfadonhos pela mesmice.

Bezerra (2001) entende o LDP como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente em sala de aula, constituindo-se como o mais importante material de ensino-aprendizagem, se não o único. O autor do LDP se torna o interlocutor do aluno e o professor passa a ser o porta voz, quase sem autonomia, que segue o LDP página a página. Portanto, a autora compreende o livro didático como um instrumento muito valioso no processo de ensino-aprendizagem, este toma o lugar principal, uma vez que parece ter um papel principal em relação ao professor. Nesse mesmo tocante, Coracine dá sua contribuição:

O seu uso constante e fiel, já que constituem, para os alunos, nas palavras de alguns professores, sobretudo de língua portuguesa, um apoio necessário, senão exclusivo, e um lembrete, para eles, professores no sentido de não esquecerem de “dar nenhum ponto” do programa (CORACINI 1999, p.23).

Portanto, o livro didático se torna, para alguns professores, o principal ou o único material de apoio que, muitas vezes, é seguido à risca. E que é através dos lembretes que o professor é orientado a não esquecer o conteúdo programado pelo autor do LDP.

2 ANALISANDO A ORALIDADE

2.1 O tratamento da oralidade no livro didático

Como já nos referimos anteriormente, a partir desse momento serão analisados dois livros didáticos, a fim de evitar a repetição excessiva de nomes, será utilizada a sigla (LDPs) para denominá-los. Para Rangel (2001), o LDP no que diz respeito ao ensino de língua

portuguesa deve abordar o entendimento das práticas de leitura, produção de textos e práticas orais. Para atender a esses requisitos precisa trabalhar os novos objetos didáticos para o ensino: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade e as diferentes gramáticas de uma mesma língua.

Inicialmente, o livro do professor de língua portuguesa, utilizado em turma do atual 7º ano, que era, ainda, nomeado 6ª série, de Borgatto, Bertim e Marchezi (2006), se divide em oito unidades, sendo cada uma delas subdivididas em: compreensão inicial, construção do texto, linguagem do texto, língua: usos e reflexão, outras linguagens outros textos, oral e escrita.

Ao abrir o livro, logo, em princípio, o professor já fica desorientado, pois o livro não está bem dividido quanto ao número de páginas, ou seja, não dá para saber onde fica cada coisa especificada no livro, tendo que adivinhar qual é a atividade de oralidade proposta pelas autoras.

Diante disso, observaremos até que ponto as atividades propostas de oralidade atendem às exigências ao tratamento da modalidade. Para endossar essa análise, vamos observar a proposta a seguir:

(P1)

Um conto dentro do conto

Atividade oral

Leitura dramatizada

O texto *A aranha*, de Orígenes Lessa, foi construído de uma forma muito interessante. Enéias, a personagem que conta o caso da aranha, tem também a **intenção** de convencer o narrador a escrever um conto sobre esse assunto.

Assim, temos:

- o caso da aranha que gostava de música, contado por Enéias;
- o desenrolar de fatos com pessoas à espera do elevador.

Já analisamos a história da aranha e Melo. E o desenrolar dos fatos diante do elevador? Para compreender bem como tudo aconteceu, você fará uma leitura diferente. Retiramos do texto os trechos que correspondem à história da aranha.

Agora, siga as instruções:

- Forme um grupo com mais 3 colegas.
- Conversem para escolher a personagem que cada um vai interpretar: o narrador, Enéias, o ascensorista e o companheiro que chega depois. Sigam a legenda de cores, que indica cada personagem, para fazer a leitura teatralizada.

Cores	Personagem
■	narrador
■	ascensorista
■	companheiro
■	Enéias

— Quer assunto para um conto? — perguntou o Enéias, cercando-me no corredor.
Sorri.

— Não, obrigado.

— Mas é assunto ótimo, verdadeiro, vivido, acontecido, interessantíssimo!

— Não, não é preciso... Fica para outra vez...

— Você está com pressa?

— Muita!

— Bem, de outra vez será. Dá um conto estupendo. E com esta vantagem: aconteceu... E só fio um pouco.

— Está bem... Então... até logo... Tenho que apanhar o elevador...

Quando me despedia, surge um terceiro. Prendendo-me à pressa.

— Então, que há de novo?

— Estávamos batendo papo... Eu estava cedendo, de graça, um assunto notável para um conto, bom, que até comecei a esboçá-lo, há tempos. Mas conto não é gênero meu — continuou o Enéias, — olhos muito azuis transbordando de generosidade.

Unidade 1 - Conto 25

— Sobre o quê? — perguntou o outro.
 Eu estava frio. Não havia remédio. Tinha que ouvir, mais uma vez, o assunto.
 — Um caso passado. Conheceu o Melo, que foi dono de uma grande torrefação aqui em São Paulo, e tinha uma ou várias fazendas pelo interior?
 Pergunta dirigida a mim. Era mais fácil concordar:
 — Conheci.
 — Pois olhe. Foi com o Melo. Quem contou foi ele. Esse é o maior interesse do fato. Coisa vivida. Batata! Sem literatura. É só utilizar o material, e acrescentar uns floreios, para encher, ou para dar mais efeito. (...)
 — Bem... eu vou indo... Tenho encontro marcado. Fica a história para outra ocasião. Não leve mal. Você sabe: eu sou escravo...
 — Ora essa! Claro! Até logo.
 Palmadinha no ombro dele. Palmadinha no meu. Chamei o elevador.
 — É um caso único no gênero — continuou Enéias para o companheiro. (...)
 — Completo! — gritou o ascensorista, de dentro do elevador, que não parou, carregado com gente que vinha do décimo andar, acotovelando-se de fome.
 Apertei três ou quatro vezes a campainha, para assegurar o meu direito à viagem seguinte.
 Enéias continuava: (...)
 O elevador abriu-se. Quis entrar.
 — Sobe!
 Recuei.
 — Você sabe: nessa história de literatura, o que dá vida é o enchimento, a paisagem. Um tostão de lua, duzentão de palmeira, quatrocentos de vento siblando na copa das árvores, é barato e agradável sempre... De modo que quem fizer o conto deve botar um pouco de tudo isso. Eu dou só o esqueleto. Quem quiser que aproveite... O Melo estava tocando. Luz, isso ele contou, fraca. Produzida na própria fazenda. Você conhece iluminação de motor. Pisca-pisca. Luz alaranjada.
 — A luz alaranjada não é do motor, é do...
 — Bem, isso não vem ao caso... Luz vagabunda. Fraquinha...
 — Desce!
 Dois sujeitos, que esperavam também, precipitaram-se para o elevador.
 — Completo! (...)
 O elevador abriu-se com violência, despejando três ou quatro passageiros, fechou-se outra vez, subiu.
 O Enéias continuava. (...)
 — Desce!
 — Eu vou na outra viagem.
 — Dito e feito... — continuou Enéias (...)
 (Desce!
 — Sobe!
 — Desce!
 — Sobe!)
 (...)
 E vocês não imaginam o desapontamento, a humilhação com que ele ouviu toda essa história que eu contei agora...
 — Desce!
 Desci.



3 Ensaíem uma leitura com bastante expressividade.

4 Aguardem o/a professor/a chamar os grupos para a leitura em voz alta.

Nessa atividade da página 25, observa-se que a autora fez a chamada “*atividade oral*”, mas que logo na linha a seguir vem outra chamada do tipo “*leitura dramatizada*”. Então, diante do exposto, pode-se dizer que a proposta de oralidade trata-se de uma atividade que se torna, simplesmente, uma atividade de oralização da escrita, e não uma atividade que

privilegia a oralidade. Pois, podemos ver na chamada da questão 2 o uso de: “conversem”, como sendo marca de oralidade, mas logo depois aparece na mesma questão: “leitura teatralizada” e também nas questões posteriores, 3 e 4 respectivamente; “ensaiem uma leitura com bastante expressividade”, e “aguardem o professor chamar para a leitura em voz alta”. Quando as autoras dizem: “leitura em voz alta,” e “ensaem uma leitura com expressividade” fica comprovado que elas estão privilegiando a leitura e a escrita, e não o trabalho de oralidade.

Nesse mesmo contexto, analisaremos a proposta 2:

(P2)

Leia o seguinte trecho do relato de Clarice:

“Mas também não sei por que a gente precisa aprender a salvar um tijolo do fundo da piscina, estando de pijama. Duvido que algum dia a gente esteja de pijama e precise salvar alguma coisa. É uma emergência muito rara.”

O objetivo da questão é levar os alunos a refletir sobre a possibilidade de uma aprendizagem não ser de utilidade prática imediata, como a de lidar com situações de perigo e suas prevenções. Estar de pijama ao retirar o tijolo do fundo da piscina prepara o aluno da natação para um possível salvamento quando não estiver vestido com a roupa apropriada para essa prática.

Na sua opinião, por que o professor propôs esse exercício na aula de natação?

Um bom debate

Apelido

Clarice chama seu colega Roberto de “Roberto-Sem-Alça”.

1. Na sua opinião, o que é ser uma pessoa “sem-alça”?

A expressão “sem-alça” tem relação com a expressão málo-sem-alça, que quer dizer “indivíduo inconveniente, maçante”.

2. Você concorda com a atitude de colocar apelido nas pessoas? Por quê? Resposta pessoal

Prof./a: a listagem deve servir de base para a atividade de produção de relato a ser desenvolvida depois do estudo da linguagem e da construção desse tipo de texto. Sugere-se que ela seja feita numa folha de papel grande a partir do relato oral de cada aluno. O relato dos alunos deverá ser espontâneo.

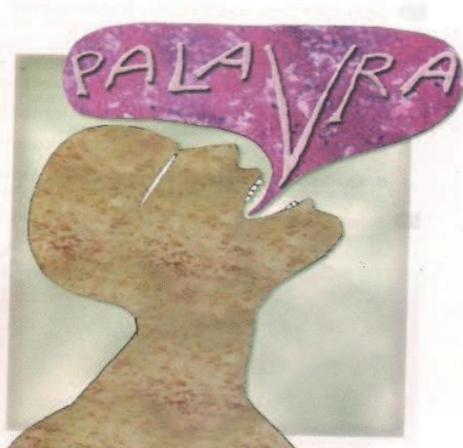
Produção oral

Relato de experiência vivida

Clarice não entendia por que tinha de aprender a salvar um tijolo do fundo da piscina, estando de pijama.

Você também já teve de aprender alguma coisa sem saber a razão disso? Quando? Descubriu depois ou continuou sem saber o motivo de ter de aprender? Pense sobre essas questões e aguarde a sua vez de relatar aos colegas essa experiência. Sua professor/a vai organizar uma lista de coisas que vocês disseram ter aprendido sem saber a razão disso.

PALAVRA



Relato e memória

83

Essa atividade está nas páginas 83 e 84, e apresenta uma proposta que aborda como produção oral o gênero relato pessoal. O autor do LDP em questão sugere ao professor, em uma nota de canto, a forma como ele vai trabalhar essa produção oral. *“Prof./a: a listagem deve servir de base para a atividade de produção de relato a ser desenvolvida depois do estudo da linguagem e da construção desse tipo de texto. Sugere-se que ela seja feita numa folha de papel grande a partir do relato oral de cada aluno. O relato do aluno deverá ser espontâneo”*. Primeiramente, a nota informa que o professor vai mandar os alunos usarem uma listagem que foi sugerida anteriormente, como base da produção escrita, e depois percebemos, claramente, que foi pedido ao aluno que utilizasse uma folha grande de papel para realização do trabalho, o que comprova que a atividade vai ser escrita e não oral.

Como no exercício anterior, as autoras fizeram a chamada para o trabalho com a oralidade, mas que ao desenvolver da atividade, vão, em alguns momentos, deixando em evidência a preocupação com a leitura em voz alta, pode-se comprovar isso com expressões como: *“lendo em voz alta”*, *“combinem a ordem que cada um vai ler”*, *“compare sua leitura”*.

Nota-se com isso, que o relato oral serviu como pretexto para a produção escrita, ou seja, a proposta de oralidade culminou em escrita mais uma vez. Vejamos a proposta 3:

(P3)

...autora do poema, Estela Bonini, inspirou-se em quadros de Van Gogh para escrever haicais. Cada quadro inspirou um haikai diferente. A pintura que originou o haikai aqui reproduzido chama-se *Tarde de verão em Arles* e foi feita pelo pintor holandês Van Gogh, em 1888.

Interpretação do texto

Atividade oral

1. Observe a pintura que inspirou o poema e imagine uma linha divisória passando horizontalmente na metade do quadro. A metade superior concentraria a cidade, a vegetação amarela e o céu.
2. O que se vê na metade inferior? *Apenas a vegetação amarela.*
3. Qual teria sido a intenção do artista ao dar tanto destaque ao que pode ser observado na metade inferior do quadro?
Sugestão: É provável que o pintor quisesse destacar a parte da paisagem onde se concentra a cor.
4. A cor amarela predomina na tela. A pintura sugere trigais em movimento causado pelo vento.
5. Em que outro lugar o amarelo aparece? *No sol, que se põe, e nos reflexos do céu.*
6. Em que outro elemento da pintura podemos perceber o movimento provocado pelos ventos?
Na fumaça das chaminés.
7. O título da pintura é *Tarde de verão em Arles*. Note que a cidade, Arles, é vista ao longe. Pela composição do quadro, o que foi mais destacado pelo pintor: a cidade de Arles ou a tarde de verão? *Justifique.* A luminosidade da cor e a predominância do amarelo parecem querer enfatizar o calor intenso do verão, mesmo com o sol se pondo.
8. Que sensação essa pintura desperta em você? Por quê? *Resposta pessoal.*
9. Releia o poema de Estela Bonini, sempre em voz alta, para perceber sua sonoridade e ritmo.



Atividade escrita

1. O primeiro verso do haikai de Estela Bonini localiza a hora do dia e a época do ano. Responda com suas palavras: como é uma tarde de verão, de acordo com sua experiência?
Resposta pessoal. Prof./a, deixe que os alunos verbalizem cores, sensações, temperatura, comportamento das pessoas e tudo o que a hora e a estação sugerirem.
2. Sabendo que *nato* quer dizer “nascido”, quando dizemos *artista nato*, estamos nos referindo a alguém que já nasceu artista.
Por que, no poema, o sol é caracterizado como artista nato? *Peelos efeitos que produz com sua luz.*
3. Explique o que se quis dizer com: “O sol (...) coloriu o chão”.
Sugestão: A luz do sol tomou conta da paisagem, dando-lhe novas colorações.
4. Na sua opinião, houve aproximação entre o poema e o quadro, como pretendia a autora do haikai? Justifique. *Espera-se que os alunos estabeleçam relações de proximidade entre imagem (cores) e palavras, mostrando que o poema tem alguma relação com o motivo que o inspirou – a pintura.*
5. Você gostou do haikai relacionado com um quadro? Por quê? *Resposta pessoal.*

Nessa terceira proposta, na atividade oral, o autor traz a produção de um poema, logo na página seguinte, vem uma nota com a seguinte explicação ao professor: “*prof./a: a observação da imagem deve ser feita oralmente, pois os alunos, de modo geral, não estão habilitados a esse tipo de leitura. A atividade oral facilitará uma interpretação escrita mais detalhada*”. Quando o autor diz “*a atividade oral facilitará uma interpretação escrita mais detalhada*”, nota-se que ele está mais preocupado com a produção escrita do que com a produção oral. Então, esta proposta não se torna diferente das anteriores, ou seja, mais uma proposta de exercício que se torna um pretexto para produção escrita.

Ainda na mesma proposta, percebe-se logo na questão 4 uma chamada do tipo: “*releia o poema de Estela Bonini sempre em voz alta, para perceber a sonoridade e*

ritmo”. Percebe-se, claramente, nesse exemplo a delimitação com a palavra “releia”, priorizando a leitura, não a oralidade.

Observa-se que todas as propostas desse LDP tiveram chamadas para a oralidade, ou seja, esta seção ficou bem marcada pelas autoras, mas que as atividades culminaram em escrita ou oralização da escrita.

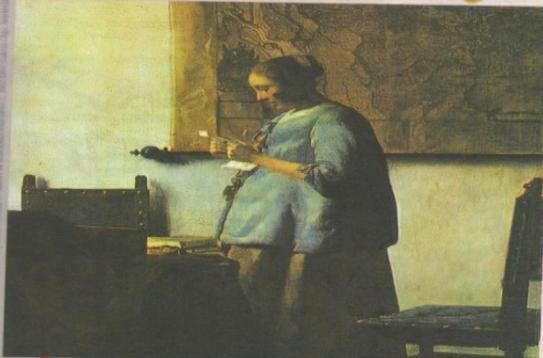
Agora será analisado o livro de língua portuguesa também de 7º ano de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, ele é dividido em sete módulos, cada um, dividido em três partes que são subdivididas, algumas em: dialogando com a imagem, trabalhando a gramática outros em: ampliando o tema ou conversando sobre linguagens, trabalhando a linguagem; ao contrário das autoras anteriores, Beltrão e Gordilho não deixaram bem definidas todas às propostas de oralidade, então, só saberão quais são as propostas de oralidade nas sugestões deixadas ao professor no final do LDP.

Os tópicos “dialogando com a imagem”, “ampliando o tema” e “conversando sobre o cinema” são marcados pelas autoras como propostas de oralidade.

Agora verifica-se a proposta 4:



Dialogando com a Imagem



Joannes Vermeer nasceu em 1632 e morreu em 1675. Em suas telas, a luz é usada com maestria, ressaltando uma expressão ou criando uma atmosfera. Ao contrário dos pintores de sua época, que reproduziam em suas telas os campos, os barcos ou animais da Holanda, Vermeer retratou interiores elegantes e personagens, sobretudo femininos, em uma atmosfera calma e de absoluta serenidade.

A carta, tal como a conhecemos hoje, constituiu-se como prática social de forma lenta e gradativa. O surgimento da carta teve origem na Idade Média, período da História em que o gênero epistolar se desenvolveu e cresceu em importância entre as pessoas.

No século XII, surgiu uma das normas que mais caracterizam a estrutura dessa modalidade textual: a obrigatoriedade de citar, logo no início, o nome do destinatário.

Inicialmente, o uso de cartas era restrito às autoridades e às ordens religiosas. Depois, difundiu-se e popularizou-se, transformando-se em uma forma de diálogo a distância, como bem ilustra a cena representada por Joannes Vermeer, na tela *Mulher de azul lendo uma carta*, na qual o artista holandês buscou retratar, com sensibilidade e poesia, uma cena do cotidiano da época em que viveu.

Professor, espera-se que o aluno reconheça que a cena retratada adquire importância porque evidência o contexto da época em que o artista viveu, os móveis, as roupas etc.

1. O que chama mais sua atenção nessa obra?
Resposta pessoal.
2. Observe atentamente as cores e sombras na tela. Possivelmente a luz vem de uma janela que está em frente à mulher. Que efeito essa luminosidade provoca na imagem?
Realça a expressão da figura feminina; provoca o efeito de calma e quietude da imagem retratada na tela.
3. Que elementos na imagem contextualizam a época representada?
O vestuário, o penteado, os móveis e o detalhe do suporte do quadro na parede.
4. Considerando a época em que essa obra foi produzida, você acha que a cena representada pelo artista é importante? Por quê? Resposta pessoal.

Sugestão: Professor, neste momento, você poderá iniciar o trabalho da seção *Produzindo textos* (pág. 43).

15



Começando por uma atividade do primeiro módulo, página 15, na qual as autoras propuseram aos alunos fazerem uma atividade, com base em uma imagem. A atividade pede para o aluno dizer em qual época viveu o artista citado, apenas, observando tal imagem, uma foto de uma mulher segurando uma carta. Em nenhum momento, foi sugerida ao professor uma discussão com seus alunos sobre o assunto e, nem que o aluno apresentasse, de forma oral suas respostas. Pois, pelo que se vê o aluno será induzido, apenas, a fazer um exercício em seu caderno.

Apesar de intitulada como proposta de oralidade, nela é feito pelas autoras um trabalho exaustivo sobre o gênero carta, o que comprova o interesse em trabalhar posteriormente com a escrita, isso é o que elas deixam evidente em uma nota de rodapé ao solicitar que o professor oriente o aluno a ir para a página 43 (colocada aqui para demonstrar o que as autoras pediram), nessa referida página está uma produção textual na qual os alunos farão uma carta pessoal. Deve-se considerar que ao lado da imagem da mulher, localizada na página 15, tem um conteúdo falando sobre carta pessoal.

Na realidade, a proposta de atividade oral nada mais é do que uma proposta de atividade de linguagem não verbal, que poderia ter se tornado uma atividade oral se tivessem pedido para que o aluno contasse o que estava vendo, em forma de debate,

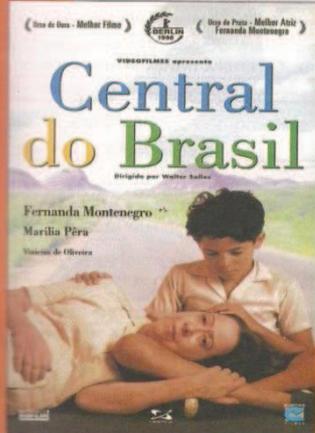
dizendo para seus colegas qual seria a época em que viveu o artista, usando elementos visuais para confirmar sua resposta.

Com tudo isso, se vê que atividade de oralidade até tem, mas que no geral as próprias autoras desse LDP induzem o professor ao erro. E as informações deixadas ao professor estão muito confusas. E ainda, os informes deixados aos alunos são insuficientes, uma vez que, os mesmos terão que identificar a história, apenas, por meio de uma imagem. Portanto, essa proposta de atividade oral foi muito mal direcionada. Vejamos agora a proposta 5, nas páginas: 25, 26 e 49:

(P5)

Professor, peça aos alunos que assistam ao filme *Central do Brasil* ou reserve um horário na escola para esse fim.

Dialogando com o cinema



Central do Brasil
Dirigido por Walter Salles

Fernanda Montenegro
Marília Pêra
Vinícius de Oliveira

Elenco: Fernanda Montenegro (Dora); Vinícius de Oliveira (Josué); Marília Pêra (Irene); Sônia Lira (Ana); Othon Bastos (César); Otávio Augusto (Pedrão); Stela Freitas (Yolanda); Matheus Nachtergaele (Isaías); Caio Junqueira (Moisés)

Direção: Walter Salles

Roteiro: João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein

Música: Antônio Pinto e Jacques Morelembaum

Tempo de duração: 112 minutos

Ano de lançamento (Brasil): 1998

Filme de Walter Salles. Central do Brasil. 2000. Brasil.

Por trás dos bastidores

- Walter Salles, diretor do filme *Central do Brasil*, convidou Vinícius de Oliveira, na época engraxate, para fazer um teste. Ele superou mais de 1.500 outros concorrentes ao papel, realizando, assim, seu primeiro trabalho como ator.
- Quando Fernanda Montenegro se posicionou para as filmagens na estação de trem Central do Brasil, algumas pessoas de fato se aproximaram dela pedindo que escrevesse cartas. Algumas dessas cenas foram posteriormente incorporadas ao filme.

Sinopse do filme

Mulher que ganha a vida redigindo cartas que analfabetos desejam enviar, instalada em uma banquinha na estação de trem Central do Brasil, no Rio de Janeiro, ajuda menino, após a morte da mãe dele por atropelamento, a encontrar o pai no interior do Nordeste.

O papel da carta no mundo ocidental é tão importante que uma das mais antigas instituições brasileiras — os Correios e Telégrafos — mantém um serviço que assegura a qualquer cidadão o direito de enviar uma comunicação por escrito mediante um valor simbólico. É a chamada **carta social**.

Os analfabetos que desejam enviar cartas a pessoas queridas e distantes recorrem às “escrevinhadoras”, que redigem cartas por eles. As escrevinhadoras são como Dora, personagem do filme *Central do Brasil*, que se posiciona na estação de trem e realiza o desejo dessas pessoas.

25

Oralidade

Assista ao filme *Central do Brasil* e depois junte-se a um(a) colega. **Discutam** os seguintes tópicos.

1. Qual é o tema do filme? Um menino que vai em busca do pai após perder a mãe atropelada.
2. Que conflito desencadeia a trama da narrativa? A morte da mãe do menino no momento em que ela, juntamente com seu filho, vai à procura de uma mulher que redige cartas para analfabetos.
3. Quem são os personagens principais? Dora e Isael.

Sugestão: Professor, o segundo passo (pág. 49) da seção *Produzindo textos* poderá ser iniciado neste momento.

Trabalhando a gramática

Predicado

Identificando

1. A crônica de Luis Fernando Veríssimo inicia com o fato de Marta ter enviado uma carta a Haroldo, rompendo o namoro. O que será que ela escreve em sua carta? O texto a seguir é uma possibilidade. Leia-o.

Rio de Janeiro, 20 de março de 2009.

Haroldo,

Estou muito chateada com você. A gente briga toda hora, você não me compreende e... é um grosseirão! Cansel de esperar que você mudasse, e nada! Agora é tarde demais! Cansel. Não me procure mais.

Marta

- a) Além desses, que outros motivos poderiam ter levado Marta a romper com Haroldo na sua opinião? *Resposta pessoal.*
- b) O que você faria, caso precisasse terminar um namoro? *Resposta pessoal.*

Professor, os itens a e b do exercício 1 poderão ser respondidos oralmente pelos alunos.

26

II. Linhas bem traçadas • escolhendo o que contar e esboçando a carta

Caro(a) aluno(a),
Nesta etapa, você vai escolher o que contar sobre sua cidade, comunidade, seu cotidiano, amigos... e esboçar o conteúdo de sua primeira carta. É o momento de decidir o que dizer e como dizer.

Que tal levar o outro a conhecer um pouco do seu mundo?



Manaus, 25 de setembro de 2007.

Olá, amigo,

Meu nome é Marcos, tenho 13 anos de idade e estudo na...

Gosto de..., moro em... Também gosto muito de esportes e pratico...

E você? Eu gostaria de saber sobre a sua vida, seu time do coração... Na verdade, quero conhecer você, como também seus amigos, sua escola...

Escolhendo o que contar

- O que você contaria sobre sua vida, seus amigos, seu cotidiano para o destinatário de sua carta? Escolha e escreva em seu caderno o que gostaria de contar na primeira carta sobre:
 - **sua escola e seu bairro:** curiosidades sobre sua escola e o que a diferencia de outras; a história e os lugares imperdíveis de seu bairro.
 - **sua história de vida:** sua família; amigos; esportes preferidos; time para o qual torce; brincadeiras prediletas; tipo de música que gosta de ouvir; leituras de que gosta; outras atividades que realiza.

Em casa

Faça uma primeira escrita de sua carta em uma folha avulsa. Para isso, siga as orientações:

➤ Escolha a **saudação** e a **despedida** mais adequadas para usar na carta, levando em conta a idade do destinatário (que é bem próxima da sua), o propósito de sua carta e o grau de intimidade entre vocês nesse primeiro contato.

<p>Saudação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Querido(a)... • Caro(a)... • Olá... • Oi... 	<p>Despedida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Até mais,... • Espero a sua resposta,... • Um grande abraço para você,... • Do(a) seu(a) amigo(a)...
---	---

➤ Escreva o conteúdo da carta.

- a) Comece indicando local e data.
- b) Apresente-se: nome, idade, escola em que estuda, ano que cursa.
- c) Retome os assuntos que escolheu para contar e escreva sobre eles, procurando dar encadeamento às suas ideias.

Em uma carta, o que dizemos e como dizemos podem revelar a época, o grau de escolaridade, a faixa etária e o grau de intimidade que pretendemos estabelecer com o destinatário.

Certamente as cartas pessoais que seus avós escreviam eram bem diferentes das que você escreve hoje. Algumas palavras e expressões muitas vezes marcam uma época.

Professor, os alunos deverão trazer o esboço da carta na próxima aula.

Se desejar, acrescente fotografias de sua escola, do seu bairro, situações do seu cotidiano, dos amigos ou da família.



49

Na página 25 tem-se a chamada proposta “dialogando com o cinema” que sugere que os alunos assistam ao filme *Central do Brasil*. Seria o espaço que a autora

reserva para a oralidade. Na página 26, após assistirem ao filme, é sugerido que “discutam” os tópicos. Marcamos a palavra em destaque como marca de oralidade. Na mesma página, é sugerido ao professor ir para o segundo passo (na página 49), que será a seção: produzindo textos: “professor o segundo passo (pág. 49) da seção produzindo textos poderá ser iniciado neste momento”.

Nesse momento, será pedido aos alunos que produzam uma carta pessoal. A observação que deve ser feita aqui, quanto a essa proposta, é que a carta seria uma produção escrita, e não uma produção oral, ou seja, não tem espaço dedicado a oralidade. Analisaremos agora a proposta 6.

(P 6):



Sugestões: Começar contando um fato ou um caso surpreendente que ouviram; apresentar uma fotografia curiosa; pode-se também iniciar a exposição dirigindo ao público uma pergunta instigante, que será respondida ao longo da exposição.

➤ Escolham uma forma de introduzir o assunto e registrem no plano.

2.º) Escrevam o desenvolvimento.
O desenvolvimento é a exposição do tema de forma encadeada. Escrevam o que vão falar primeiro, o que virá em seguida. Exemplos e histórias que irão ilustrar as informações; como e quando será mostrado material ilustrativo (fotos, imagens, objetos da época ou outros recursos visuais). Além de ilustrar a fala de cada um, poderá garantir a atenção do público e manter seu interesse.

3.º) Elaborem a conclusão do grupo sobre o assunto.
A conclusão expõe uma **mensagem** final.
Pensem sobre que o que gostariam de transmitir sobre o assunto.
Sugestões: Encerrar com uma frase de impacto, como: “Os adolescentes, dessa geração ou da geração passada, amam a vida e buscam um mundo melhor!”; com uma música; com um texto da época da geração de ontem; com a declamação de alguns versos de um poema.
➤ Escolham a forma de concluir a apresentação e registrem no plano.

4.º) Discutam como será dividida a exposição. Registrem:

- quem apresentará cada parte — a introdução; o desenvolvimento e a conclusão;
- quem ficará responsável pela organização do material de apoio e dos demais recursos que usarão.

PREPARANDO A EXPOSIÇÃO ORAL

5.º) Ensaiem a exposição. Lembrem-se de que, em uma situação de interação oral, **como dizer** é tão importante quanto **o que dizer**.

- Empreguem um vocabulário adequado à ocasião e ao público.
- Treinem a entonação e a pronúncia das palavras (especialmente os encontros consonantais: biblioteca, programa).
- Fiquem atentos à postura corporal: falar sempre voltados para o público; gesticular pouco (evitar “falar com as mãos”); olhar para todos os ouvintes (e não só para os da frente).

226

A autora deixa notas dando orientações aos alunos, dizendo como vão proceder na apresentação do seminário. Dessa forma algumas expressões são utilizadas: *“falar, falar sobre, evitar falar com as mãos, dentre outras”*.

No caso específico dessa exposição oral, convém trazer à discussão a posição de Schneuwly e Dolz (2004), conforme os quais há aprendizagem de determinados gêneros orais, há exemplo do seminário em sala de aula, subordina-se a formas fortemente definidas: *“a ordem de apresentação dos grupos, a duração das exposições, como e quando o público poderá dirigir perguntas aos expositores e etc.”*, assim, essa proposta de atividade condiz com a finalidade de uma proposta oral, pois vimos nessa proposta à preocupação das autoras na orientação de como os alunos procederem sem erros. Diferente das outras propostas nas quais eram deixadas, apenas, sugestões ao professor. Ainda é deixada a seguinte uma nota, dizendo como o professor vai dividir os grupos para a apresentação: *“Professor estabeleça os procedimentos durante o seminário: a ordem de apresentação dos grupos; duração das exposições; como e quando o público poderá dirigir perguntas aos expositores etc.”*.

Por outro lado, o livro de Beltrão e Gordilho é muito confuso, como já disse anteriormente, temos que adivinhar quais são suas propostas de oralidade, e estas, só serão entendidas quando é feita uma viagem até as considerações deixadas ao professor no final do livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido sobre oralidade no livro didático, procurou-se examinar os livros de língua portuguesa de 7º ano, em busca de compreender as abordagens dadas pelos autores ao tema proposto, buscando, ainda, entender se essas abordagens são adequadas ou não. A investigação mostrou que as propostas de atividades presentes nos LDPs, em sua maioria, não trabalham a oralidade de forma eficiente, apesar de apresentarem alguns gêneros orais como: entrevistas, debates e exposição oral. Verificou-se que os exercícios que deveriam se dedicar a oralidade se tornaram oralização da escrita, ou pretextos para textos escritos.

A escola dificulta o trabalho com a oralidade e a trata como algo que só faz parte da nossa vida pessoal, não na nossa vida como aluno.

A escola deve preparar o aluno para utilizar a linguagem oral dentro da escola, pois o mesmo precisa dela para a apresentação de um seminário; debates; entrevistas;

apresentações teatrais, o aluno precisará da oralidade para o resto da vida, em todos os momentos.

Contudo, a escola precisa desmitificar a “ideia” de que a fala “correta” é a que se aproxima da escrita. Fala, leitura e escrita se relacionam de todas as maneiras possíveis, ambas não existem separadamente, isto é, uma só existe em relação à outra, então não vamos querer dar lugar de destaque a uma em relação a outra.

A fala já existia muito antes da escrita, em um tempo em que não existia alfabeto, mas que os antigos davam um jeito de comunicar algo aos seus sucessores através de desenhos, mas nos dias em que vivemos é praticamente impossível viver sem escrita. E o que seria da escrita se não fosse a leitura? Ela não funcionaria.

Quando relacionamos leitura à fala, sabemos que uma boa leitura, em voz alta, de algo escrito, às vezes, pode ser prazerosa, e pode ser adequado em certos momentos. Deixando bem claro que o oral não deve ser usado somente para oralizar o escrito.

Sabe-se que a escrita serve para guardar o oral, assim como, a leitura serve para tirar o oral do papel e também, para fazer o entendimento do texto, e o oral ainda serve para tornar o escrito real, novamente. Então uma não tem supremacia sobre a outra.

O livro didático tem maior influência dentro da sala de aula, pois, às vezes, é o único material de apoio fornecido de graça pelas instituições de ensino aos estudantes, e se torna o único material de pesquisa, uma vez que, os pais não têm condições de comprar outro material que forneça mais apoio aos filhos/alunos, além, muitos destes, não terem acesso à internet.

O livro didático também se torna o único material de apoio pedagógico do professor em sala de aula, pois ao professor não lhe é possibilitado outro meio. Se o professor resolver trabalhar com outro material, ele mesmo tem que arcar com as despesas, e mesmo que ele trabalhe com esse material ou utilize a internet como ferramenta, o livro didático nunca deixará de ser o seu material de apoio.

Não seria proibido que o livro didático se tornasse o principal instrumento de apoio do professor, mas ele não poderia ser o único, ou as aulas se tornariam muito mecânicas. O professor pode e deve buscar outro material, mesmo que para complemento.

O tratamento dado à oralidade nos livros didáticos, não condiz com a real necessidade que o trabalho com a oralidade merece. Além de ser muito restrito, o trabalho com a oralidade é abordado de forma errada, ou seja, há poucas atividades que são jogadas como propostas de oralidade, só porque abordam a oralidade, isto é,

exercícios que abordem o oral que cite a língua falada ou que, apenas, faça reflexões sobre ela, são considerados exercícios de oralidade. Mas que acabam se tornando em atividade escrita. É o que podemos chamar de oralização da escrita.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. **Diálogo: língua portuguesa, 7º ano**. São Paulo: FTD, 2009.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa; MARCHENZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Tudo é linguagem: manual do professor**. São Paulo: Ática, 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, p.106.

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

CAVALCANTE, Mariane B.; MELO, Cristina T. V. **Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática**. In: português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CORACINI, Maria José R. Faria. O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada de sala de aula. In: CORACINI, Maria José R. Faria. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP.

DIAS, A. M. I. Reflexões sobre oralidade. In: **Estúdio da Linguagem: atividades lúdico -pedagógicas como estratégias de ensino**. Fortaleza: Peter Rohl ed e comunicação, 2011, p.18-19.

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

MARCUSCHI, L. A. _____. **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**. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p.19-32.

NEVES, M. **Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema**. In: DINO, Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez, 2001.

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

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

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

SOARES, Magda. **Uma proposta de letramento**. São Paulo: moderna, 2003.