



UEPB
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Campus VI – Poeta Pinto do Monteiro
Centro de Ciências Humanas e Exatas – CCHE
Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa

PRISCILA MARCELA MARQUES DE LIMA

**PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA
INVESTIGAÇÃO SOBRE OS USOS DE UM SISTEMA APOSTILADO EM SALA DE
AULA**

MONTEIRO
2022

PRISCILA MARCELA MARQUES DE LIMA

**PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA
INVESTIGAÇÃO SOBRE OS USOS DE UM SISTEMA APOSTILADO EM SALA DE
AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras/Português.

Área de concentração: Linguística

Orientador: Me. Anderson Rany Cardoso da Silva

**Monteiro
2022**

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.

L732p Lima, Priscila Marcela Marques de.
Produção de textos orais Educação Básica [manuscrito] :
uma investigação sobre os usos de um sistema apostilado em
sala de aula / Priscila Marcela Marques de Lima. - 2022.
31 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Ciências Humanas e Exatas , 2022.

"Orientação : Prof. Me. Anderson Rany Cardoso da Silva ,
Coordenação do Curso de Letras - CCHE."

1. Oralidade. 2. Língua portuguesa . 3. Sistema Positivo de
Ensino. 4. Apostila. I. Título

21. ed. CDD 306.44

PRISCILA MARCELA MARQUES DE LIMA

**PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA
INVESTIGAÇÃO SOBRE OS USOS DE UM SISTEMA APOSTILADO EM SALA DE
AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Letras-Língua Portuguesa da
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito
parcial à obtenção do título de graduado em
Letras/Português.

Área de concentração: Linguística

Orientador: Anderson Rany Cardoso da Silva

Aprovada em: 29/03/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Anderson Rany Cardoso da Silva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Noelma Cristina Ferreira dos Santos (Avaliadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ma. Geisiane Nunes de Melo (Avaliadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe, que sempre lutou por mim.

AGRADECIMENTOS

*“E voltou, então, à raposa
- Adeus, disse ele...
- Adeus, disse a raposa.
Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o
coração. O essencial é invisível para os olhos.
- O essencial é invisível para os olhos, repetiu o príncipezinho,
a fim de se lembrar.
- Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão
importante.
- Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... repetiu o
príncipezinho, a fim de se lembrar.
- Os homens esqueceram essa verdade, disse a raposa.
Mas tu não a deves esquecer.
Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.
Tu és responsável pela rosa
- Eu sou responsável pela minha rosa... repetiu o príncipezinho,
a fim de se lembrar”
Antoine de Saint-Exupéry*

Deixo aqui meus sinceros agradecimentos a todos que de alguma forma cruzaram meu caminho e me cativaram, seja no exercício de ensinar, seja na beleza do aprender. A realização deste trabalho só se tornou possível graças ao sagrado e a muitas pessoas que se tornaram essenciais nesta trajetória. A vocês, meu eterno voto de gratidão!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 METODOLOGIA	10
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	18
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS	29

PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE OS USOS DE UM SISTEMA APOSTILADO EM SALA DE AULA

Discente: Priscila Marcela Marques de Lima
Orientador: Me. Anderson Rany Cardoso da Silva

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar o resultado de um estudo realizado com o material apostilado do Sistema Positivo de Ensino, utilizado em uma escola da Rede Privada de Ensino no município de Monteiro-PB. A pesquisa insere-se no âmbito da Linguística Aplicada e busca responder a alguns questionamentos relacionados à oralidade e à forma como esse eixo da língua é inserido nas práticas de ensino de língua materna na escola observada. No decorrer das investigações, analisaremos as propostas relacionadas aos gêneros orais apresentadas nestes apostilados e de que maneira o professor aborda tais gêneros em sala de aula. Traçaremos um percurso histórico da língua portuguesa, dos materiais apostilados e da oralidade e por fim faremos uma análise das propostas que são apresentadas na apostila do 7º ano e de que forma o professor aborda o gênero debate regrado, para isso faremos uma observação de campo. Como fundamentação teórica, recorreremos aos estudos de Barros Mendes (2005), Silva (2011), Buzzen (2011), Palma e Cano (2012), entre outros estudiosos que desenvolveram pesquisas acerca do tema.

Palavras –Chave: Oralidade. Língua Portuguesa. Materiais Apostilados.

ABSTRACT

The present work aims to present the result of a research carried out with the apostille material of the Sistema Positivo de Ensino, used in a school of the Private Teaching Network in the municipality of Monteiro-PB. The research falls within the scope of Applied Linguistics and seeks to answer some questions related to orality and the way in which this language axis is inserted in the mother tongue teaching practices in the observed school. In the course of the investigations, we will analyze the proposals related to the oral genres presented in these materials and how such genres are approached. We will trace a short history of the Portuguese language, teaching materials and orality and finally we will make an analysis of the proposals that are presented in the booklet. As a theoretical foundation, we resort to studies of Barros Mendes (2005), Silva (2011), Bunzen (2011), who carried out research on the topic. From this, we present here the following results that were the result of this work: observation of a constancy of activities that privilege oral activities in textbooks and verification that oral genres enrich language teaching.

Keywords: Orality. Portuguese language. Apostille Materials.

1 INTRODUÇÃO

Escolher um determinado assunto para a realização de uma pesquisa não ocorre por acaso. Toda pesquisa é fruto de algumas questões que se colocam diante da nossa realidade. As minhas vivências como coordenadora de uma escola da Rede Privada de Ensino me fizeram perceber que muitas vezes os gêneros não são trabalhados com tanto afinco em sala de aula, pensando nessa problemática essa pesquisa evidencia a presença dos gêneros orais e sua abordagem na sala de aula com o intuito de apresentarmos resultados de atividades de Produção de Texto que envolvam os gêneros orais em materiais didáticos de sistema apostilado.

Entende-se por apostilado um material padronizado produzido para uso em situações de ensino esse material é condensado em determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinado o material adotado pela escola que é o campo de pesquisa é comercializado pelo “Sistema Positivo de Ensino (SPE)”. Em geral as escolas que adotam materiais didáticos apostilados ou pertencentes a um sistema de ensino são escolas privadas. O material que analisaremos está presente em uma escola da Rede Privada de Ensino na cidade de Monteiro-PB.

Na rede pública de ensino, os livros didáticos são escolhidos pelos professores através do PNLD (Programa Nacional do livro Didático). O programa foi criado no ano de 1985 e consolidou-se no ano de 1996 tendo como principal objetivo dar subsídios ao professor por meio da distribuição de coleções de livros didáticos a alunos e professores da educação básica. Nas escolas privadas, a escolha do livro didático pode acontecer de duas maneiras: na primeira, os professores participam de uma reunião com diversas editoras que apresentam os livros didáticos para que os professores escolham os mais adequados; na segunda, a escola é conveniada a um sistema de ensino. O termo sistema de ensino designa um grupo de escolas ou um método que é produzido por essa rede de escolas que vende material didático a escolas conveniadas. Nesse caso, o professor não participa da escolha do material.

Os gêneros de modalidade oral são pouco trabalhados por serem considerados, pela maioria das escolas, já dominados pelos alunos. Por diversas vezes, encontramos em corredores das escolas docentes que defendem a máxima de que “falar o aluno já sabe, mas não escrever”. Sabemos também que há diversos trabalhos no meio acadêmico que têm como escopo os gêneros orais. Por isso, é importante pontuarmos em que aspectos a nossa investigação se diferencia desses outros trabalhos.

Diante disso, as perguntas que nortearam nossa pesquisa foram: i) de que maneira os gêneros orais são abordados pelo professor nos livros didáticos de Língua Portuguesa do SPE; ii) de que forma as propostas de atividades estão inseridas no respectivo material?; iii) quais os principais gêneros orais apresentados no material?.

O objetivo geral que almejamos alcançar com essa pesquisa é analisar de que maneira o material em estudo apresenta os gêneros orais e até que ponto os professores seguem as orientações metodológicas oferecidas no manual do educador presente no livro. Como objetivos específicos, pretendemos investigar a proposta do SPE em relação aos gêneros orais e verificar e analisar algumas propostas presentes no material da turma do 7º ano. Investigaremos propostas do material do Ensino Fundamental II. Nossa pesquisa está apoiada em teóricos da Linguística Aplicada que se dedicam à investigação de gêneros textuais orais.

As razões que justificam essa pesquisa é a ausência de trabalhos sistemáticos e eficazes voltado para os gêneros orais em materiais apostilados, o único trabalho que encontramos com a temática e com o trabalho de sistema apostilado de Ensino é um estudo desenvolvido por Silva (2011) que tem como título “Estudo dos aspectos teórico metodológicos propostos pelo apostilado do sistema positivo de ensino médio para o ensino/aprendizagem de leitura e interpretação de gêneros do discurso”. Nosso trabalho difere-se do trabalho proposto por Silva (2011), pois nosso objetivo não é analisar aspectos voltados à leitura e interpretação e sim observar questões relacionadas a oralidade.

2 METODOLOGIA

A nossa pesquisa insere-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA). Segundo Moita Lopes (2005), a pesquisa desenvolvida pela LA ocorre no contexto de aplicação, isto é, no contexto de ação. Entretanto, para Rojo (2006, p. 258), contrapondo-se à afirmação de Moita Lopes, nas pesquisas em LA “não se busca aplicar uma teoria a um dado contexto para testá-la”.

A pesquisa caracterizou-se, ainda, como qualitativo-interpretativista. Nesse tipo de estudo, a realidade não pode ser considerada independente do indivíduo pelo fato de ser construída por esse indivíduo. Assim, o pesquisador não tem como se tornar neutro, uma vez que os fatos a serem pesquisados são indissociáveis da sua figura (MOITA LOPES, 2005), sendo ele parte integrante do processo de construção do conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes um significado. Este estudo foi feito, assim, sob a ótica da pesquisa interpretativista por estar concentrado numa análise de traços e não numa mera descrição estatística de informações.

Os dados utilizados são documentais e nosso corpus é composto por uma investigação da apresentação dos gêneros orais em 16 apostilas de Língua Portuguesa. Estas apostilas são destinadas a alunos do Fundamental II, cada série durante o ano letivo tem um total de 4 apostilas. Dentre as 16 apostilas escolhemos a do sétimo ano para analisar a forma como os gêneros orais são apresentados e como a temática é abordada pelo professor. A escolha da apostila para o estudo de campo se justifica pela apresentação de um número significativo de gêneros orais, já que esse é o foco da nossa pesquisa.

O estudo de campo foi realizado na turma do sétimo ano A, que é composta por 25 discentes, com faixa etária de doze e treze anos é uma turma bem heterogênea, adoram conversar e questionar os professores e colegas, a professora que ministra aulas de Língua Portuguesa está na escola há três anos e leciona em todas as turmas do Ensino Fundamental, é uma professora que os alunos gostam e respeitam muito, sempre organizada, planeja suas aulas quinzenalmente na escola, pelo pouco que observamos foi possível perceber que a professora do sétimo ano não segue à risca o material apostilado, gosta sempre de utilizar outros recursos para chamar atenção dos alunos a suas aulas. De início foi complicado colher dados na turma mencionada acima, pois a professora não aparentava estar muito satisfeita a receber visitas em sala de aula principalmente pelas aulas acontecerem no sistema híbrido devido ao contexto pandêmico.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabemos que é grande a quantidade de estudos que surgiram nas últimas décadas acerca dos gêneros textuais e suas aplicações para o ensino eficaz de língua. Essa mudança teórica, que sai de uma concepção puramente estruturalista para uma que tenha por foco o caráter interacional da linguagem, foi aceita e adotada como postura sistemática a ser aplicada nas escolas de educação básica de todo o país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), norteadores do trabalho docente, não deixam negar essa afirmação. No entanto diversas das práticas educacionais que dizem trabalhar com os gêneros parecem adotá-los de forma incompleta e, muitas vezes, equivocada. Isso se deve ao fato de fazermos parte de uma sociedade em que as relações se estabelecem, privilegiando a escrita, a comunicação oral é a mais antiga forma de se comunicar essa prática é uma prática “internalizada” pelos falantes, mas, muitas vezes, a mais abandonada pela escola, ainda que os PCN (BRASIL, 1998) e os teóricos que se pautam no estudo de gêneros defendam seu ensino.

Em nossa análise observaremos a proposta de um “Debate regrado” que Costa (2009, p. 84) define “debate regrado” como aquele que prevê a participação de um moderador “que assegura o papel de síntese, de reenfoque, de reproposição, não permitindo uma dispersão desnecessária”. Em Palma e Cano (2012), o gênero “debate público” ou “debate regrado” carrega uma série de papéis a serem desempenhados, cada qual com suas especificidades de interação e suas particularidades linguístico-discursivas, ao contrário do que possa parecer, visto que a imagem de uma aula tradicional sobre debate é aquela em que o professor simplesmente apresenta um tema e sugere aos alunos que o discutam.

Faremos um pequeno recorte do histórico da disciplina escolar Língua Portuguesa com o intuito de mostrar a importância de saber como essa disciplina surgiu e também para entender as dificuldades para se trabalhar com os gêneros orais para tanto realizaremos uma breve reflexão sobre o surgimento e a ascensão da língua Portuguesa como disciplina escolar, iremos destacar as discussões baseadas em estudos sobre como surgiu a LP como disciplina escolar, faremos um percurso histórico do século XVI com o intuito de apresentar a disciplina em estudo.

Em meados século XVI, a educação no Brasil estava pautada na tradição oral e consequentemente ligadas à necessidade de cada habitante, a aprendizagem se dava por meio de dois parâmetros: observação e trabalho coletivo. Como afirma Bunzen (2011, p.13):

Após o “descobrimento”, a educação não formal começa a se modificar, pois algumas crianças indígenas e alguns filhos dos homens da elite começam a conviver com um processo inicial de educação formal. Algumas crianças indígenas e mamelucos, para transformarem-se em “um povo agradável a Cristo”, nas palavras do padre José de Anchieta, frequentavam três ou quatro horas na “escola” para aprender: as doutrinas religiosas, o disciplinamento do corpo e os três elementos básicos: ler, escrever e contar.

Entre 1549-1570, a educação jesuítica foi bem presente em nosso país. Esta educação é baseada em ideias pedagógicas do Padre Manuel da Nóbrega, cujos ideais eram compatíveis com o ideal mercantilista colonizador da coroa portuguesa que buscavam ampliar o número de católicos na colônia e para atingir o objetivo proposto o ensino do Português europeu tornou-se necessário e tal fato perpetua-se até a morte do Padre Manuel da Nóbrega.

Com a morte de Nóbrega, as novas práticas pedagógicas inseridas foram baseadas na *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu* (1599). Segundo Buzzen (2011), este método baseava-se em “um currículo inspirado numa visão retórica da cultura humanística”. O Ratio Studiorum tinha como objetivo principal: o conhecimento dos vernáculos clássicos e o uso correto das línguas gregas e latinas. Nesse contexto, os alunos a liam apenas textos clássicos em latim ou grego, liam, por exemplo, Poesias de Virgílio, Catulo e Ovídio, era exigido que os professores falassem e ministrassem suas aulas em latim.

Acerca deste fato, Auroux (1992, p.46) afirma:

As crianças gregas ou latinas que frequentavam a escola do gramático já sabiam sua língua, sendo a gramática só uma etapa do acesso à cultura escrita. Para um europeu do século IX, o latim é antes de tudo uma segunda língua que ele deve aprender. A gramática latina existe e vai se tornar prioritariamente uma técnica de aprendizagem da língua [...]. Foi necessário primeiro que a gramática de uma língua já gramaticalizada fosse massivamente empregada para fins de pedagogia linguística, porque esta língua se tornou progressivamente uma segunda língua, para que a gramática se tornasse – o que tomará um tempo considerável – uma técnica geral de aprendizagem, aplicável a toda língua, aí compreendida a língua materna.

Acerca do período em que os jesuítas ocuparam o Brasil, Bunzen (2011, p.17) afirma que:

Os colégios fundados pelos jesuítas no Brasil ministravam disciplinas com caráter predominantemente literário e retórico, com destaque para as chamadas “línguas clássicas”. As línguas vernáculas não tinham espaço nos colégios, por isso o latim

(uma língua estrangeira) era utilizado como uma das línguas preferenciais para o conhecimento do alfabeto e dos princípios básicos da decifração (leitura silenciosa e em voz alta). Além disso, não podemos esquecer de que havia de fato uma supremacia do latim sobre a língua vernácula, uma vez que, até o fim da Idade Média, o latim era a língua utilizada para escrever na Europa.

Após os jesuítas, a primeira proposta de um programa de estudos que diferia da proposta jesuítica só surgiu em 1746, com o filósofo iluminista Luís António Verney, que defendia que a alfabetização deveria ser seguida pelo ensino da gramática portuguesa, para só depois se passar ao latim. As reformas educacionais do Marquês de Pombal, na década de 1750, também acompanharam a proposição defendida por Verney e ainda inovaram transformando o português na língua falada obrigatória na metrópole e no além-mar. Temos como marco também o Alvará Régio de 1759 também que suprimia as escolas jesuíticas.

Mesmo o ensino da gramática portuguesa sendo introduzido era visto apenas como um apoio à melhor compreensão do latim, cujas aulas foram mantidas junto com as de retórica. Na verdade, a reforma educacional pombalina mudou o conceito, construído durante a Idade Média, do português como língua vulgar, em contraposição ao latim, culto.

Depois de um lento processo o português passou a ser falado por aqueles que moravam no Brasil. Nas principais cidades litorâneas – Rio, Salvador, Recife – e nas regiões das Minas, a língua dos colonizadores foi rapidamente consolidada, isso se deu ao fato de ter muitos habitantes portugueses.

Com a chegada da família real, em 1808, é que centros de transmissão do saber começaram a ser efetivamente instalados – como é o caso do Liceu de Artes, da Biblioteca Real, entre outros –, mas ainda de forma muito distante de atingir a maioria da população.

Quando o Brasil torna-se independente, o ensino da “língua nacional” passou a ser fundamental para a afirmação política e cultural da nação. O português e sua literatura começaram a ser adotados no currículo oficial do ensino secundário. No ano de 1854, temos a reforma educacional de Couto Ferraz, momento em que os estudos e o conhecimento do ensino do vernáculo foram incrementados. Lentamente, os textos estrangeiros passaram a ser substituídos por autores portugueses e brasileiros. Um dos grandes marcos em nossa língua foi no ano de 1871, quando o exame de Língua Portuguesa passou a ser obrigatório para a admissão nas faculdades do Império e é nesse mesmo ano, que o cargo de professor de Português, foi criado, este fato que leva muitos estudiosos a considerarem-no como o marco inicial do ensino oficial da língua vernácula no país.

No período republicano, surge a obra *Lições de Português*, de Souza da Silveira, que buscava distinguir gramática e estilística. Nela, o autor criticava o “dogmatismo purista” e valorizava os regionalismos e a “linguagem brasileira corrente” (que infringiam preceitos normativos).

Na década de 1940, não havia mais consenso sobre o que ensinar e como ensinar Português. Cada professor estabelecia seu próprio planejamento e ensinava o que julgava importante. Em 1950, vários novos verbetes, termos gramaticais e conceitos também foram apresentados nas obras de Mattoso Câmara.

Em meio a tanta falta de uniformidade no ensino da língua, o governo federal incumbiu um grupo de gramáticos da tarefa de padronizar os termos técnicos a serem empregados de maneira uniforme em todo o país. E assim, em 1959, por meio de uma portaria, foi instituída a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) – até hoje em vigor, embora submetida a muitas críticas e necessitando de revisão.

Nos anos 60, a expansão do acesso à educação trouxe novos tipos de desafios aos professores de Língua Portuguesa, o perfil dos alunos das escolas públicas mudou rapidamente: já não eram mais os filhos das elites letradas que nelas estudavam, mas os filhos da massa analfabeta do país. "O que fazer diante da nova realidade? Nivelar por baixo ou reprovar os alunos de forma maciça"? Conforme Nícia (1988), a expansão do ensino também aumentou a demanda por novos professores, e o governo militar, então instalado, autorizou a proliferação de faculdades particulares, “sem planejamento ou fiscalização” e sem preocupação com a “qualificação docente”.

Só com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, o ensino de Língua Portuguesa, da 1ª à 4ª série, foi transformado em Comunicação e Expressão. Da 5ª à 8ª série, em Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa. Como consequência de tais diretrizes, os exercícios de expressão oral passaram a integrar boa parte dos livros didáticos e os textos literários mais elaborados, com uma linguagem mais rebuscada foram substituídos por crônicas de linguagem coloquial. No currículo escolar, as disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira só eram estudadas mesmo no 2º grau.

Na década de 1980, devido ao baixíssimo rendimento dos alunos em redação (nesse período as redações continham inúmeros erros de ortografia, falta de coesão textual, pobreza de vocabulário etc.) o modelo adotado em 1971 começou a ser questionado e as faculdades de passaram a oferecer cadeiras de reforço em Língua Portuguesa. Diante tais fatos, a disciplina de Comunicação e Expressão acabou sendo extinta, o ensino de Português é retomado para tentar solucionar os problemas citados anteriormente.

Em 1985, começa então uma discussão sobre o uso da gramática e das normas cultas: elas aprisionam a língua ou não? No século XXI, temos a concepção de língua com diversos usos e como instrumento de enunciação, o discurso e intercomunicação começaram a ganhar espaço. O papel desempenhado pelo aluno é pensado de maneira diferente: como agente ativo, autônomo e construtor de suas próprias habilidades e conhecimentos, de forma a leitura e de escrita passam a serem vistos como o resultado da interação entre autor, texto e leitor. Apenas com o advento dos PCNS é que começam os primeiros estudos acerca dos gêneros orais.

É notável que nos últimos anos, o ensino da linguagem oral ganhou muita atenção dos estudiosos do ensino de língua materna. A partir da divulgação dos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (Brasil/MEC, 1997, 1998), é possível verificar uma busca mais direta e intensiva sobre a compreensão do lugar e do papel da linguagem oral na sala de aula de Português. De acordo com esses documentos:

Acreditando-se que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos. Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento [...]. Mas se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano [...]. Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas [...]. (Brasil/MEC, 1998: 24-25)

É possível perceber que mesmo não tratando de maneira clara a questão específica dos gêneros públicos que são cobrados pelos PCN, o ensino de Língua Portuguesa começa a dar seus primeiros passos, como veremos a seguir, surgindo então em uma perspectiva que visa a um trabalho com a reflexão sobre a linguagem oral em, Castilho (1998, p. 21) vemos que o autor defende que a escola deveria começar o trabalho com o aluno, e deveria desde sempre valorizar os hábitos culturais e linguísticos da criança:

O ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento linguístico de que os alunos dispõem ao chegar na escola: a conversação. O ponto de chegada será a observação do conhecimento linguístico 'do outro' expresso nos textos escritos de interesse prático (jornais, revistas de atualidade) e nos textos literários.

Consoante com Castilho, Bunzen (2005) afirma que essa proposta objetiva partir da língua que o indivíduo adquire no seio da família e deve ilustrar as variedades socioculturais da língua portuguesa, sem discriminações contra a fala do aluno, pois se o aluno perceber que sua fala é considerada, seu modo próprio de falar será respeitado; sendo sensibilizado para a aceitação da variedade linguística do outro, com o tempo o aluno entenderá que para cada situação se requer uma variedade linguística e será assim iniciado no padrão culto (Castilho, 1998, p. 13). Ainda em suas palavras: não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Resta, no entanto, saber como tratar disso na real prática da sala de aula.

Castilho (1998) afirma e defende que a escola não deva prender-se apenas ao ensino da escrita, a linguagem oral começa a entrar na sala de aula não como um objeto a ser ensinado, e sim como um *meio* para auxiliar a construção da norma culta, da competência para a escrita e da *reflexão gramatical*.

É possível perceber no discurso acima citado que Castilho aposta na tendência de colocar o foco na linguagem oral muito mais na perspectiva das interações imediatas, das conversações face a face, desconsiderando o oral monologal e planejado, como em certos gêneros orais formais públicos.

Poderíamos dizer que o aluno ao chegar na escola sabe falar, porém quando chega à escola, percebemos que o aluno domina somente uma ou algumas poucas variedades e poucos gêneros cotidianos. Em outras palavras, mesmo o aluno sabendo falar em diversas situações comunicativas de sua vida ele não consegue fazer uma exposição oral sobre um determinado assunto estudado em sala de aula. Seria então necessário que a escola atrelada ai material didático ensinassem os gêneros orais, pois estaria oferecendo aos alunos elementos que auxiliariam na vida social.

Em *Estudo da língua falada e aula de língua materna*, Matêncio (2001), inicia a obra partindo do gênero discursivo “aula”, como foco nas interações orais entre professores e alunos. O seu principal objetivo é contribuir para o processo de professor no sentido de introduzir, sistematicamente, a interação oral como um dos objetos dessa formação, pois o autor acredita que as contribuições dos estudos da interação professor/aluno pode levar os futuros professores a uma prática reflexiva, que lhes permita identificar como as ações verbais realizadas em sala de aula manifestam e viabilizam ações didáticas de ensino/aprendizagem (Matêncio, 2001: 14).

Matêncio defende, então, que esse poderá ser o caminho para que o profissional se torne habilitado a estudar o funcionamento dos discursos engendrados em sua prática e sua materialidade – em textos orais e escritos – e, portanto, seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos de diferentes níveis e funções, na produção de textos e na leitura, nas interações (Matêncio, 2001, p. 207).

Ainda como exemplo de preocupação com o trabalho considerando a linguagem oral, poderíamos citar o título *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna* de Fávero *et al.* (2002). Esse trabalho tem como objetivo apresentar o tratamento da oralidade no ensino de língua materna a partir do princípio de que há o consenso de que o texto escrito não é mais soberano (Fávero *et al.* 2002, p. 7).

Trata-se de mostrar aos alunos a grande variedade de usos dessa fala, dando-lhes consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada – isto é, tornando-os políglotas dentro de sua própria língua (Fávero *et al.*, 2002, p. 12).

Há uma preocupação das autoras em explicitar os fatores que constituem a atividade conversacional, tais como tópico, situação, papéis dos participantes, modo, meio, níveis de estruturação do texto falado, bem como sua coesão e coerência, entre outros elementos. É dirigido também ao professor algumas atividades onde, de acordo com Fávero *et al.* (2001: 83), o aprendizado das operações de transformação do texto falado para o escrito coloca-se como imprescindível para o melhor domínio da produção escrita que se tem evidenciado muito problemática entre nossos jovens estudantes (ênfase adicionada). Trata-se da descrição das características específicas da atividade conversacional em comparação com a escrita, com vistas a *retextualização* (Marcuschi, 2001), como se pode reafirmar no trecho que segue:

A análise dos dois textos (falado e escrito) produzidos pelo estudante de ensino médio revela que ele tem consciência de que está diante de duas **modalidades distintas** para a realização do mesmo gênero de texto. Assim, verificam-se eliminações de marcas estritamente interacionais: marcadores conversacionais (né?, aí), bem como marcas prosódicas: alongamentos (uma:), hesitações (ti ti:: gela), pausas (fazer a coalhada...), truncamentos (o rabinho/no rabinho do outro etc), a inclusão da pontuação típica da escrita (vírgula, ponto final, dois pontos) (Fávero *et al.*, 2001, p. 112).

Nessa proposta, a linguagem oral é compreendida também como uma “ponte” para o domínio da escrita, *que se tem evidenciado muito problemática entre os jovens estudantes* (p.

83). As atividades desse tipo exercem um papel muito importante no trabalho de língua materna (escrita) que auxilia os alunos em diversos níveis de produção de textos escritos.

Em Marcuschi (2002, p.30-32) apud Bunzen (2011) postula também um tratamento da linguagem oral nas salas de aula, no mesmo nível em que a escrita é tratada. Parte do princípio de que, sendo o indivíduo constituído na relação dialógica e que a matriz formadora dessa relação dialógica ocorre na e pela interação face a face, o conhecimento da língua falada teria papel fundamental para que o aluno compreendesse tal relação. Disso decorre, segundo o autor, que uma análise da interação verbal oral pode ser uma contribuição para a compreensão do que se entende quando se afirma que o homem é um ser social.

Na visão de Marcuschi, o estudo com a linguagem oral não é uma tarefa tão difícil, é preciso apenas procurar compreendê-la. Para tanto, pode-se simplesmente mostrar em que consiste a oralidade analisando as produções de fala de cada aluno, já que todos falam. Em síntese, para o autor, tudo se resume ao seguinte objetivo: *ensinar os alunos perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como patrimônio maior do qual não pode abrir mão* (Marcuschi, 2002: 32). Para esse trabalho com o oral, o autor defende que é de fundamental importância a considerar as variedades linguísticas, porque, segundo ele, *a variação intriga e instaura diferenças que, se não bem compreendidas, podem gerar discriminações e preconceitos*.

É evidente que podemos aproximar as visões desses três autores à abordagem que, segundo Nonnon (1991: 112-114), não objetiva um ensino sistemático de usos da linguagem oral na sala de aula que possa favorecer ao aluno um domínio dos gêneros das instâncias não cotidianas; que possibilite ao aluno, fora da escola, discutir regras, julgar leis, optar por um candidato à presidência, negociar seu lugar na sociedade; que favoreça uma melhor compreensão do mundo no qual ele vive, para que saiba enfim participar das ações coletivas e exercer sua cidadania.

Com Bunzen (2005, p.32), temos:

Muitos julgam que a linguagem oral tem papel definido no ensino-aprendizagem da língua materna e que sempre esteve nas salas de aulas, já que ao aluno foi dado o direito à fala, à participação em ocasiões de interações entre o professor e os colegas ou, ainda, nas exposições/seminários constantes, não somente na disciplina Português, mas em todas as diversas disciplinas. Entretanto, reconhece-se que não há uma tradição de ensino da linguagem oral nas nossas escolas; daí não ser espantoso que a maioria dos professores tenha uma visão pouco clara desse desafio.

Como podemos perceber, o ensino da linguagem oral não é um dos desafios mais fáceis e tampouco dos mais compreensíveis, isso se dá pelo fato de entre nós um ensino que é marcado pela dicotomia, pois ao lado da tradicional temos a linguagem oral *versus* linguagem escrita, e ainda há a relação entre norma culta ou padrão que reforça essa dicotomia.

Poderíamos nos perguntar nesta difícil questão, afinal, o que falta: aos livros didáticos ou materiais apostilados, a escola e aos professores, para avançarem em direção ao trabalho com a linguagem oral? Ou ainda, como Bunzen (2005) questiona “como devem agir para efetivarem um trabalho de ensino de língua em que seus alunos ampliem os usos da linguagem oral em paralelo com os da escrita, apresentando-lhes a variedade padrão da língua portuguesa, sem continuar a excluí-los, a expulsá-los ou a estigmatizá-los?”.

Rojo (2001) apud Bunzen (2005) nos afirma que no alicerce da formação dos professores que se encontram as causas da grande parte dos desencontros teóricos em relação à prática efetiva da sala de aula. E essa é também uma falha que se apresenta nos livros didáticos de Português que são os principais agentes auxiliares desses professores a serviço da prática nas salas de aulas da maioria de nossas escolas se quisermos mudar essa situação torna-se necessário a compreensão acerca da teoria da enunciação e das teorias dos gêneros do discurso, envolvendo crucialmente a compreensão de todos os conteúdos indicados para as práticas de uso de linguagem (Rojo, 2001, p. 31-32).

Fica evidente, diante das informações apresentadas que as discussões sobre o oral, ainda não estão sendo suficientes para dar conta das questões que envolvem seu ensino-aprendizagem, de tal forma que se destituam algumas imagens como a de que a linguagem oral é apenas uma – a que traduz a fala espontânea em alguma variedade não padrão da língua – e que, portanto, não existiriam textos orais que utilizassem a variedade padrão. Isso ocorre, como afirma Bunzen (2005), pelo pouco conhecimento que se tem acerca da linguagem oral.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A nossa pesquisa teve início com uma investigação de como os gêneros orais eram apresentados nos apostilados. Fizemos um levantamento bibliográfico de como os gêneros eram inseridos nos apostilados, para tal finalidade fizemos um estudo de quantos e quais gêneros eram apresentados nos materiais. Ao final da observação, chegamos ao seguinte resultado:

PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS NO APOSTILADO

Quadro1: Gêneros orais solicitados nos volumes destinados aos anos finais do EF

6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Conversa�o dirigida	Spot radiof�nico	Conversa�o dirigida	Debate regrado
Diálogo argumentativo	Exposi�o oral	Exposi�o oral argumentativa	Debate regrado
Depoimento pessoal	Leitura em voz alta	Entrevista	Conversa�o espontânea
Notícia radiof�nica	Diálogo argumentativo	Leitura para outros	Seminário
Relato pessoal	Conversa�o dirigida	Seminário	Leitura expressiva
Tutorial	Entrevista	Relato de experiências pessoais	Mesa redonda
Encena�o de texto teatral	Resenha (booktubers)	Encena�o	Exposi�o oral didática
Diálogo argumentativo	Exposi�o oral	Leitura dramatizada	Fórum
Exposi�o oral	Debate deliberativo		

Fonte: Produzida pela autora

A partir dessa investigação, observamos que o gênero “debate” era o que apresentava mais constância no material, pois o mesmo era sugerido em três apostilas, a partir de então resolvemos fazer a observação de como o professor trabalhava tal gênero em sala de aula e se o mesmo utilizava as sugestões oferecidas pelo material, levamos em consideração que a produção de gêneros orais mobiliza inúmeros aspectos que lhes são próprios, porque há, por parte dos interlocutores, a necessidade de garantir a compreensão/interpretação do que está sendo dito, o que exige a produção de várias estratégias, que, segundo Koch (2010), são as responsáveis pelas “descontinuidades” que têm sido apontadas como características da língua falada, isto é, pela aparente “desestruturação” do texto falado.

Além disso, precisamos levar em consideração que é de fundamental importância perceber que a produção de um gênero oral não se limita à utilização da palavra (língua/discurso), mas envolve uma série de elementos não verbais. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) sintetizam esses elementos no seguinte quadro:

Quadro 1 - Meios não linguísticos da comunicação oral

Meios paralinguísticos	Meios cinésicos	Posição dos locutores	Aspecto exterior	Disposição dos lugares
qualidade da voz	Atitudes corporais	ocupação de lugares	roupas	lugares
Melodia	Movimentos	espaço pessoal	disfarces	disposição
elocução e pausas	Gestos	distâncias	penteados	iluminação
Respiração	troca de olhares	contato físico	óculos	Disposição das cadeiras
Risos	mímicas faciais		limpeza	ordem
Suspiros				ventilação
				decoração

Fonte: Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 160).

O quadro nos chama a atenção não somente para a configuração do ambiente onde será realizado o evento, como também para os aspectos relacionados, por exemplo, ao tom da voz ou à vestimenta utilizada pelo falante. Como destaca Xavier (2010, p. 156), “nossa voz, fala, gestos e roupas são tecnologias simples que, bem exploradas, podem melhorar sensivelmente nosso poder de comunicação [...]”. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) ressaltam, ainda, que se os recursos para a comunicação humana são universais, os diferentes modos de utilização desses recursos dependem do grupo social, do tempo e do espaço. Buscaremos observar como tais elementos interfere na realização de uma produção oral.

Iniciaremos com a observação da aula e do material apostilado do sétimo ano que trabalhará o gênero “Debate Regrado”. Em Costa (2009, p. 83), no seu Dicionário de Gêneros encontramos a seguinte definição para o verbete “debate”, “no cotidiano, trata-se de uma discussão acirrada, alteração, contenda por meio de palavras ou argumentos ou exposição de

razões em defesa de uma opinião ou contra um argumento, ordem, decisão etc.” Diante dessa perspectiva, emerge a ideia de o gênero “debate” ser predominantemente argumentativo. Envolve, portanto, polêmica e/ou opiniões contrapostas colocadas em evidência.

Conforme Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o “protótipo” do gênero “debate”, para muitos de nós e para muitos alunos, é o “debate televisivo”, que nos propicia criar uma espécie de representação dessa atividade. Embora os autores não recomendem o trabalho com esse tipo de debate em sala de aula, “[...] que muitas vezes aparenta ser mais um afrontamento do que aquilo que gostaríamos de transmitir aos alunos” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 249), eles reconhecem que esse “modelo” internalizado deve ser levado em consideração pela escola.

Observaremos se a proposta do apostilado e do professor englobam esses participantes na realização de um debate

No apostilado são sugeridas as seguintes orientações ao professor:

Quadro 4: Sinopse da seção “Prática de oralidade” no apostilado do 7º ano do EF

PÁGINAS	SEÇÃO	SUBSEÇÃO	DESCRIÇÃO
16	Prática de Oralidade		<i>Construção da situação de comunicação do debate a ser produzido</i>
16-21			<ul style="list-style-type: none"> - Anuncia que os alunos produzirão um debate sobre “a política de reserva de vagas (cotas) nos concursos vestibulares. - Apresenta, em um box, uma definição de debate regrado
21-22		Preparação	<i>Construção do conteúdo temático do debate a ser produzido</i>
22			<ul style="list-style-type: none"> - Anuncia a importância de conhecer o tema que será debatido e, em seguida, apresenta dois artigos de opinião “A USP está correta em adotar cotas sociais e raciais?”, de Marco Antônio Zago, e “Boas intenções, maus resultados”, de Sérgio Almeida” publicados, originalmente no Jornal <i>Folha de São Paulo</i>. - Apresenta uma imagem referente a debate veiculado no programa “Entre Aspas” no qual acontecem debates - Requisita a resolução de 13 (quatorze) questões de interpretação sobre os dois artigos apresentados. - Requisita a resolução de 6 (seis) questões cujo objetivo é auxiliar a se prepararem tematicamente para o debate a ser feito. - Apresenta, em um box, uma explicação sobre o papel do mediador

		Produção	<p><i>Estabelecimento de regras de funcionamento do debate</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresenta, na forma de uma questão, o funcionamento de um debate; - Anuncia que as regras do debate a ser feito serão definidas pelo professor; - Apresenta uma explicação sobre como introduzir pontos de vista durante o debate; - Anuncia aspectos que os alunos que assistirão ao debate devem prestar atenção.
		Avaliação	<p><i>Avaliação do debate realizado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Indica seis critérios a serem considerados na avaliação do debate realizado

Fonte: Elaboração Própria.

O quadro acima mostra como o apostilado orienta o professor a trabalhar o gênero textual debate regrado em uma seção específica do material também é possível encontrar a seguinte definição a respeito do gênero:

Exemplo 1:

Debate regrado

Essa modalidade de debate é caracterizada pela presença de um moderador que organiza a discussão, auxilia na síntese das ideias e evita dispersões. Ele é o responsável pela passagem de turno de voz e é quem assegura que regras preestabelecidas sejam seguidas tanto por debatedores como pela plateia. É importante ressaltar que nem sempre existe um "vencedor" em um debate. Muitas vezes cada debatedor contribui com seus conhecimentos para ampliar a discussão de um tema, possibilitando que ele seja analisado de uma perspectiva mais abrangente.

Você e seus colegas vão desenvolver um **debate regrado** sobre um tema polêmico: a política de reserva de vagas (cotas) nos concursos vestibulares. Debater sobre o tema o ajudará a pensar melhor sobre essa temática, a respeito da qual você escreverá na seção de produção escrita.

Preparação

Antes de debater, é preciso investigar o assunto, posicionar-se sobre o tema e reunir argumentos para a defesa de seu posicionamento. Esses argumentos devem contribuir para que os demais participantes do debate – e também a plateia – sejam levados a considerar coerente o que é dito.

Como parte da sua reflexão sobre a temática leia **dois artigos publicados em um jornal** de circulação nacional sobre a adoção da política de cotas em uma das mais importantes universidades brasileiras e responda às questões de 1 a 14.

Descreveremos agora por meio de um quadro-resumo como aconteceram as visitas na sala de aula observada, como relatado anteriormente as aulas estavam acontecendo de maneira híbrida, busquei assistir as aulas presenciais para obter um melhor conteúdo para análise:

Quadro 3: Sinopse da sequência de aulas no 7º ano do EF

ENCONTRO/AULA	DESCRIÇÃO
Primeiro encontro (Aula 1)	<p><i>Levantamento de conhecimentos prévios dos discentes sobre o gênero debate</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora organizou a turma em círculo e, em seguida, começou a questioná-los acerca do que eles entendiam a respeito do gênero debate. • Escreveu no quadro algumas questões como: “O que é debate?”; “Como se realiza um debate?” • Para que serve um debate? • Como se debate?
Segundo encontro (Aulas 2 e 3)	<p><i>Construção da situação comunicativa do debate/Estabelecimento das regras de funcionamento do debate</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora divide os alunos em dois grupos (A e B), relembra a aula anterior, copiando na lousa as questões que têm como objetivo direcionar o debate com os discentes. <p><i>Produção do debate</i></p> <p>A professora fez um círculo e pediu que os alunos expusessem suas opiniões, incitando o debate entre os alunos da turma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que ações podem ser tomadas para melhorar o convívio dos alunos na escola e na sala de aula? • Como devo agir diante de uma discussão entre amigos? • Reunir para quê? • Devo fazer justiça com as próprias mãos? • Torno-me menos humano quando... <p>a professora direcionou esse momento mesmo assim houve alguns tumultos.</p>
Terceiro encontro (Aula 4)	<p><i>Avaliação do debate realizado em sala de aula</i></p> <p>A professora reflete com os alunos sobre a produção do debate feito anteriormente, observando os olhares diferenciados e a socialização de ideias.</p>

Fonte: Elaboração Própria.

A elaboração da sinopse da aula do professor do sétimo ano permitiu evidenciar cinco estratégias didáticas discursivas. A primeira estratégia utilizada pelo professor do sétimo ano foi “Levantamento de conhecimentos prévios dos discentes sobre o gênero debate”. Veja o exemplo:

Exemplo

O que é debate?

Como se realiza um debate?

Para que serve um debate?

Como se debate?

No exemplo citado acima é demonstrada a solicitação que o professor faz ao iniciar sua aula, escrevendo as perguntas citadas acima no quadro para discutir com a turmas coletivamente, à medida que os alunos vão respondendo as questões a professora vai anotando

no quadro as principais impressões dos estudantes, buscando assim conceituar o gênero em estudo. Em seguida os alunos são distribuídos em círculos e os questionamentos fluem naturalmente, porém antes de iniciar sua aula a professora retoma o conceito de debate regrado, questionando os alunos sobre as aulas anteriores, onde ela ministrou esse conteúdo.

O docente não utiliza as estratégias oferecidas pelo apostilado para iniciar as discussões sobre o gênero debate. Na sua aula seguinte, o professor constrói o conteúdo temático do debate a ser produzido, divide a turma em dois grupos e direciona os alunos para um debate em sala de aula, nesse momento da divisão a professora explica as regras para o debate regrado, explica a função de cada participante e assume a posição de organizador geral.

Cada um dos grupos escolhia os debatedores, os mediadores e os ouvintes, a cada pergunta as funções iam alternando-se um líder para defender seu ponto de vista a cerca de um tema previamente estabelecido. A cada pergunta lançada para debate os líderes alternavam-se. As perguntas foram as seguintes:

- Que ações podem ser tomadas para melhorar o convívio dos alunos na escola e na sala de aula?
- Como devo agir diante de uma discussão entre amigos?
- Reunir para quê?
- Devo fazer justiça com as próprias mãos?
- Torno-me menos humano quando...

Concomitantemente, a professora instigava os estudantes para que manifestassem o ponto de vista sobre o que estavam debatendo, ou seja, em cada argumento levantado, eram percebidas as estratégias argumentativas, questionava se concordavam ou não com o que estava sendo defendido.

A sala participou intensamente nesse dia, embora um pouco tumultuados, a professora mostrou como o aluno deve construir argumentos para o gênero “debate regrado”. Foi frequente, por exemplo, na hora da argumentação, o relato de situações vividas por eles. Nos momentos em que a professora percebia essa manifestação do que chamamos “senso comum”, perguntava a eles se havia alguma informação a respeito do que diziam (dados estatísticos, históricos, comparações etc.). Quando a resposta era negativa, salientava as deficiências do argumento para a defesa do ponto de vista.

O debate teve a duração de trinta e cinco minutos, não utilizamos elementos paralinguísticos na observação do debate pois a gestão da escola e o professor não

autorizaram que fosse utilizado pelo professor pesquisador em sala de aula, mesmo advertindo sobre a importância do uso de tais recursos pois através de um elemento paralinguístico seria possível o pesquisador, escutar-se, reescutar e analisar com mais detalhes o que foi feito. Como a produção oral é “fugidia”, o uso de uma gravação em áudio e vídeo poderia auxiliar essa análise, possibilitando a busca de fragmentos em que há necessidade de repensar o que foi dito e como foi dito.

O projeto didático do apostilado previa como proposta para a segunda etapa do gênero debate a produção de um texto informativo e que posteriormente avaliasse o momento do debate.

Por fim, a professora propôs uma avaliação do debate realizado em sala de aula, foi um momento bem prazeroso, pois os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a prática de oralidade realizada em sala de aula, questionando quais foram os operadores argumentativos mais utilizados, quais os menos utilizados, quais grupos apresentaram mais questionamentos baseados no senso-comum, essa prática de avaliação foi de grande valia pois os alunos tiveram a oportunidade de refletir.

É possível perceber que mesmo não utilizando as orientações oferecidas pelo apostilado a professora consegue sistematizar e trabalhar o gênero debate regrado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como motivação um olhar para a forma como é tratada a oralidade como objeto de ensino de Língua Portuguesa, a partir de uma experiência com materiais apostilados do ensino fundamental anos finais.

Para responder à pergunta da nossa pesquisa, buscamos mostrar um estudo de campo pautado nos gêneros orais, especificamente no gênero debate e como este pode favorecer a oralidade como objeto de ensino. Portanto, ao trazer o estudo da oralidade para a sala de aula permitimos que os estudantes sobre o uso da língua.

A partir da observação, desde a aula inicial até a produção final do gênero, houve um engajamento na proposta de ensino, por parte dos estudantes e da professora, que legitima a oralidade como objeto de ensino. Nesse sentido, a metodologia de pesquisa delineada aponta, principalmente, para a reflexão da prática do professor: como eu professora estou utilizando a metodologia e os recursos disponíveis, para que o processo de ensino aprendizagem se efetive, realmente?

Ao estabelecer relações do estudo dos gêneros com a sua prática, através da observação, proporciona-se o enriquecimento do trabalho, permitindo um posicionamento crítico de si mesmo, em relação aos seus pares e ao contexto de produção. Assim, no decorrer da pesquisa, concluo que levar para a sala de aula métodos que privilegiam o ensino da língua, relacionando o estudo ao seu uso, com a finalidade de melhorar a prática, contribuímos de forma significativa no processo de ensino aprendizagem. Acredito que tratar a oralidade como objeto de ensino, implica em identificar, refletir e utilizar os recursos linguísticos e a variedade de usos da língua na modalidade oral em função de práticas sociais específicas.

REFERÊNCIAS

ANGELO, G. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. 2005. 265 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramaticalização**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1992.

BAGNO, M. Língua, história e sociedade. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30 n. 3, p. 493-511, set./dez. 2004.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CASAGRANDE, N. dos S.; BASTOS, N. M. O. B. **Ensino de língua portuguesa e políticas linguísticas: século XVI e XVII**. In: BASTOS, N. M. O. B. (Org.). **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 2002.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DIONISIO, M. de L. **A construção escolar de comunidades de leitores**. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.

FACCINA, R. Políticas linguísticas e ensino de língua portuguesa: da FARACO, C. A. **As sete pragas do ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 3. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984.

FÁVERO, Leonor. **Oralidade e Escrita** : perspectiva para o ensino de Língua Materna. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, D. A. (Org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2007.

FREGONEZI, E. Conteúdo programático de Língua Portuguesa. In: FREGONEZI, E. **Elementos de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.

GERALDI, J. W.; SILVA, L.; FIAD, R. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **DELTA**, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo: divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.

Haidar, M. de L. M. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1972.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAURIA, M. P. **Livro didático de português: entre as concepções de ensino, trilhos da lei e as sendas do texto**. 2004. 425 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MARINHO, M. Discursos sobre a língua nos currículos de final do século. In: BARRETO, E. S. S. et al. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

PFROMM NETO, S.; et al. **O livro na Educação**. Rio de Janeiro: Primor/Instituto Nacional do Livro, 1974.

PIETRI, E. de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RANGEL, E. **Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalçado**. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROJO, R. **Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos**. In: Rojo, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. **Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, R. **No começo, a leitura**. Em Aberto, Brasília, n. 69, ano 16, 1996.

ZOTTI, S. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

