



PIBIC/CNPq/UFPG-2009

**ORALIDADE COMO OBJETO DE ESTUDO/ENSINO EM AULAS DE PORTUGUÊS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA – PARTE II**

Paloma Sabata Lopes da Silva¹, Edmilson Luiz Rafael²

RESUMO

Nessa pesquisa, nos propomos a investigar as condições de trabalho e as possibilidades de se trabalhar a oralidade em aulas de Português em séries do Ensino Fundamental II, ministradas por duas professoras que estavam em atuação docente nos anos de 2008 e 2009 e que são alunas egressas de cursos de Licenciatura em Letras de duas instituições públicas da cidade de Campina Grande, Paraíba. Dessa forma, realizamos um estudo de caso, que se consistiu da análise dos materiais teórico-didáticos disponibilizados pelas instituições de ensino (incluindo recursos tecnológicos e recursos escritos), da observação dos planos anuais de ensino das duas professoras, e de uma etapa de entrevista semi-estruturada registrada em áudio-gravação realizada com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Como constatação dessa leitura dos dados, verificamos que, na visão das professoras entrevistadas, os problemas enfrentados em relação a sistematização do ensino da oralidade parte desde a pouca formação até a carência de equipamentos tecnológicos das instituições formadoras e empregadoras.

Palavras-Chave: oralidade; ensino; letramento digital

**SPOKEN LANGUAGE AS STUDYING/TEACHING OBJECT IN BASIC EDUCATION PORTUGUESE
CLASSES - SECOND PART**

ABSTRACT

In this research, our purpose was to investigate the work environment and the possibilities to face direction to oral language in Portuguese classes in basic education. Two teachers, that had just finished the Letters course at two public universities in Campina Grande, Paraíba, and that had been working from 2008 to 2009, took part in the research. The study was realized through the analysis of theoretical and didactic materials (including technological and written resources), which were provided by the schools where the teachers that took part in this research work, through the investigation of the teachers' annual teaching plans and through an audio recorded interview with the two teachers. The data analysis shows us that, according to the teachers point of view, the problems related to the systematic oral language teaching are connected with the lack of academic preparation of the teachers and with the lack of technologic resources at the universities that they came from and at the institutions that they work.

Key-words: spoken language; teaching; digital literacy.

¹ Aluna do Curso de Letras, Unidade Acadêmica de Letras, UFPG, Campina Grande, PB, E-mail: paloma_sabata@hotmail.com

² Letras, Professor. Doutor, Unidade Acadêmica de Letras, UFPG, Campina Grande, PB, E-mail: ed.rafael@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Em estudo anterior, “Oralidade como objeto de estudo/ensino em aulas de português na educação básica” (SILVA, 2008), que é parte de um projeto maior intitulado “Formação do professor de língua materna: práticas de análise de oralidade em materiais didáticos”, constatamos que os professores de Língua Portuguesa não abordavam a oralidade como conteúdo disciplinar em séries da educação básica. Esse resultado apontou para a necessidade de continuarmos investigando o tratamento da oralidade como objeto de ensino a partir das dificuldades apresentadas pelas professoras participantes da fase anterior.

Documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e diversos estudiosos, a exemplo de ANTUNES (2002) e ROJO (2000), apontam para o papel que o professor de Língua Portuguesa deve desempenhar no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os PCN de Terceiro e Quarto do Ensino Fundamental, o professor de língua materna precisa manter-se em contato com as variadas formas de comunicação que permeiam a sociedade, quais sejam as práticas de fala, escrita, leitura e escuta de textos.

Segundo ANTUNES (Op. cit.), é papel do professor, principalmente os de Língua Materna, promover competências comunicativas, dentre elas a habilidade com a língua: aprender a falar, escrever e ler adequadamente; explorar fenômenos lingüísticos, bem como trabalhar o funcionamento interativo da língua por textos orais e escritos. Entretanto, nossas pesquisas mostraram que o estudo da oralidade aparece apenas em aulas de leitura e de análise lingüística, sempre como elemento comparativo para o estudo do padrão escrito formal (SILVA, Op. cit.).

Nesse sentido, precisamos atentar para o fato de que as instituições formadoras de professores da área de Língua Portuguesa ainda se orientam pelo eixo do estruturalismo lingüístico quando se trata da explicação e descrição da língua (conhecimento descritivo da língua), tornando o estudo/ ensino da modalidade oral esporádico, fragmentado e superficial. Caberia aos professores dessas intuições pensarem novas formas de (re) direcionarem os cursos de Letras ao tratamento teórico-metodológico da oralidade como um conjunto variado e completo de práticas lingüísticas que atendem a diferentes funções sociais de interlocução entre sujeitos reais.

O ensino da linguagem oral não é sistematicamente planejado ou ensinado no trabalho em sala de aula pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, talvez, por se imaginar que a exposição oral decorra apenas do fato de saber falar e de conhecer o conteúdo que será apresentado. Mas o texto oral, principalmente em situações expositivas, exige planejamento prévio e organização de idéias para que seja compreendido pelos interlocutores.

A partir dessas constatações e da preocupação, por parte das professoras envolvidas na pesquisa anterior, com a lacuna deixada em se tratando do ensino da oralidade, é que surgiram as seguintes questões:

- 1) Como essas professoras vêem em suas aulas o ensino de oralidade?
- 2) Em que momentos e de que modo, consideradas as condições de cada escola e do público de alunos, poderiam ser inseridas atividades que de fato se constituíam como atividades de ensino do oral?

Como objetivos esperamos:

- a) Identificar a visão de professores de português sobre as condições para o ensino da oralidade;
- b) Identificar as possibilidades de estudo da oralidade, dentro do sistema de ensino desenvolvido pelas professoras, consideradas as condições da escola, da sala de aula e dos sujeitos envolvidos.

Por fim, como justificativa para esta pesquisa, apontamos o fato de as professoras envolvidas na fase anterior apresentarem preocupação com essa lacuna, ao afirmarem que antes de serem questionadas não haviam atentado para a importância do ensino sistemático da oralidade, assim como o que ocorre com o ensino da escrita.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1. Natureza da pesquisa

De natureza *descritivo-interpretativista*, por contemplar uma etapa de descrição do material coletado, com vistas à interpretação dos mesmos, esta pesquisa de campo se apoiou em subsídios teóricos advindos da Lingüística, da Lingüística Aplicada e da Educação. Nesta, realizamos um *estudo de caso*, com duas professoras que estavam em atuação docente nos anos de 2008 e 2009 em séries do Ensino Fundamental II.

2.2. Sujeitos envolvidos na pesquisa

Os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa foram duas professoras do Ensino Fundamental II (**P1** e **P2**), que ministravam aulas em duas instituições de ensino diferentes: uma sediada na cidade de Campina Grande, outra em Lagoa Seca (ambas da Paraíba).

A professora que ministrava aulas na escola da cidade de Campina Grande atua em sala de aula há, aproximadamente, três anos e a que ministra aulas em Lagoa Seca atua como professora há cinco anos. Tais informações são necessárias para que percebamos que as professoras possuem formação docente recentemente concluída, o que implica dizer que conhecem as teorias sobre o ensino da oralidade bem mais do que um professor que tenha concluído a graduação há dez ou quinze anos atrás e tenha participado de poucos (ou nenhum) cursos de formação continuada.

2.3. Coleta e sistematização de dados

Essa pesquisa se realizou a partir de três etapas de coleta e sistematização de dados de abordagens distintas: a primeira fase contemplou a análise dos materiais teórico-didáticos disponibilizados pelas instituições de ensino (incluindo recursos tecnológicos e recursos escritos); a segunda fase contemplou a checagem dos planos anuais de ensino das duas professoras, as séries a que correspondem são 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II e; a terceira correspondeu a uma etapa de entrevista³ semi-estruturada registrada em áudio-gravação realizada com os sujeitos.

Para a primeira fase de coleta de dados, que contemplou as entrevistas, as questões norteadoras foram as seguintes:

- 1) O que você entende por oralidade?
- 2) Em que momentos de suas aulas você percebe fazer referência à oralidade?
- 3) Você já trabalhou com seus alunos algum gênero de natureza oral? Se sim, quais foram as orientações e em que fundamentos teóricos se baseou?
- 4) Você percebe a fragilidade do ensino da oralidade?
- 5) Que fatores você elenca como sendo responsáveis por essa fragilidade?
- 6) Você concorda que a carência de recursos tecnológicos, na escola, contribui com a problemática do ensino da oralidade?

Na segunda etapa de pesquisa, que contemplou a checagem dos planos anuais de ensino dos sujeitos envolvidos, refletimos acerca da possível inserção do ensino sistemático da oralidade como conteúdo disciplinar para as determinadas séries. Para tanto, é importante que levemos em consideração que a estrutura física das escolas, bem como os recursos didático-pedagógicos disponíveis são de extrema importância para que a oralidade se apresente como conteúdo disciplinar. A seguir, a descrição do lócus da pesquisa e dos materiais disponíveis.

2.3.1. Lócus da pesquisa

2.3.1.1. Escola A (P1)

A **escola A** (Pública), situada na cidade de Campina Grande, Paraíba, abrangia do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite. Em sua estrutura física, a escola possui trinta e cinco salas de aula, uma secretaria, uma coordenação, uma diretoria, uma sala para os professores, uma sala de vídeo, uma sala de computação, uma biblioteca, oito banheiros, um pátio para recreação e uma quadra de esportes.

As salas de aulas são equipadas apenas com carteiras, birô e cadeira para o professor e quadro. Assim, para se trabalhar com os gêneros orais o professor precisa levar os alunos a outras salas onde se encontram equipamentos adequados, como aparelhos de TV e DVD, som, etc.

A biblioteca da escola dispõe de livros variados – entre histórias infantis (maioria) e histórias como romances, ficção e teatro – que estão à disposição dos professores e alunos, inclusive para serem retirados para leitura. A escola também dispõe de aparelhos de TV e DVD, dois aparelhos de som, um retroprojetor e cinco computadores, que só podem ser utilizados mediante prévio aviso. Além disso, por se tratarem de microsistemas, a qualidade do som não é boa pra se trabalhar em sala de aula, pois o número de alunos por turma é grande e a potência do som é muito baixa. A instituição não dispõe, assim, de gravador e câmera digital.

2.3.1.2. Escola B (P2)

A **escola B** (Particular), situada no município de Lagoa Seca, Paraíba, à aproximadamente 130 km da capital, João Pessoa, abrangia da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, funcionando nos turnos manhã e tarde. Quanto à estrutura física da escola, ela possui sete salas de aula, um salão para festas e reuniões

³ As transcrições em anexo nesta pesquisa foram elaboradas com base nas normas de transcrição do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC) estabelecidas por Dionísio (2001). Os símbolos utilizados são: reticências (...) para indicar pausas; MAIÚSCULAS, para indicar ênfase; dois pontos (: , :: ou :::), para alongamento de vogal; hífen (-), para silabação; parênteses (), para indicar trechos de fala ininteligíveis; parêntesis duplos (()), para indicar meus comentários e colchetes ([]), para indicar simultaneidade de vozes.

pedagógicas, uma saleta reservada aos professores, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de vídeo, seis banheiros e uma grande área de recreação onde está sendo construída uma quadra esportiva.

As salas de aulas são equipadas apenas com carteiras, birô e cadeira para o professor e quadro. Assim, para se trabalhar com os gêneros orais o professor precisa levar os alunos a outras salas onde se encontram equipamentos adequados, como aparelhos de TV e DVD, som, etc.

É importante ressaltarmos que a biblioteca da escola não se localiza em local favorável, já que fica próxima às salas de aula e ao salão de recreação. Além disso, a biblioteca só dispunha de livros didáticos e encontrava-se em total desorganização, servindo, inclusive, como dispensa para guardar outros tipos de materiais da escola como resmas de papel, lápis coloridos etc. Outro fator importante para essa descrição é o fato de a sala de vídeo da escola ser pequena e abafada, tendo em vista o número de alunos que precisa comportar, e contém um aparelho de TV e outro de DVD.

Quanto aos recursos necessários ao trabalho com a oralidade e/ou gêneros orais, além da biblioteca, equipada apenas com livros didáticos, e sala de vídeo, com TV e DVD, a escola dispõe de equipamento de som. Verificamos, assim, a ausência de sala de computação, gravador e câmera digital.

2.3.2. Breve descrição dos Livros Didáticos adotados

Os LD adotados pelas instituições são: 1) “Português: uma proposta para o letramento”⁴ e 2) “Português: linguagens”⁵. Nessas coleções, verificamos já são contempladas que atividades com os gêneros orais em algumas seções das unidades temáticas.

Ao direcionarmos nosso estudo às propostas de trabalho com a oralidade, percebemos que as atividades apresentam avanços ao tentar abordar a modalidade de modo sistemático no ensino, embora, ainda assim, percebamos algumas carências como, por exemplo, no fato de a maioria das atividades que envolvem a fala serem destinadas à discussão e terem como produção final (atividades de Produção de texto) um texto escrito.

Nos sub-tópicos adiante estão descritas, de modo geral, a estruturação dos Livros Didáticos adotados nas instituições em que P1 e P2 lecionam.

2.3.2.1. Descrição do Livro Didático (P1)

Cada volume da coleção “Português: uma proposta para o letramento” apresenta em sua estrutura quatro unidades. Cada unidade possui um eixo temático norteador que é tema de todos os textos (em diferentes gêneros) encontrados nela.

As unidades são divididas em sessões que se iniciam a cada novo texto, ou seja, a abertura de um “capítulo” é marcada pelo aparecimento de um novo texto.

As sessões para estudo encontradas nos capítulos são as seguintes: **Leitura** (Preparação para a leitura; Leitura silenciosa; Leitura oral; Interpretação oral; Interpretação escrita; Sugestões de leitura); **Produção de texto**; **Linguagem oral**; **Língua oral – Língua escrita**; **Vocabulário** e **Reflexão sobre a língua**.

Para melhor visualização de como estão organizadas as unidades supracitadas vejamos o QUADRO 1 a seguir:

Quadro 1: Organização das unidades

Divisões	Subdivisões
1. Leitura	<ul style="list-style-type: none">• Preparação para a leitura;• Leitura silenciosa;• Leitura oral;• Interpretação oral;• Interpretação escrita;• Sugestões de leitura
2. Produção de texto	
3. Linguagem oral	
4. Língua oral – Língua escrita	
5. Vocabulário	
6. Reflexão sobre a língua	

2.3.2.2. Descrição do Livro Didático (P2)

⁴ SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

⁵ CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2002.

Cada volume da coleção “Português: linguagens” apresenta em sua estrutura quatro unidades e cada unidade possui três capítulos. Cada unidade possui um eixo temático norteador que é tema de todos os textos encontrados nos capítulos.

Os capítulos são divididos em cinco sessões: **Estudo do texto, Produção de texto, Para falar e escrever com adequação** (e algumas variantes mostradas adiante), **A língua em foco** e **Divirta-se**. Cada sessão possui seus objetivos específicos, que são identificados a partir das seguintes subdivisões:

Quadro 2: Organização dos capítulos

Divisões	Subdivisões
7. Estudo do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e interpretação • A linguagem do texto • Leitura expressiva do texto • Cruzando linguagens (tópico facultativo) • Trocando idéias
2. Produção de texto	
3. Para escrever certo ou Para falar com expressão ou Para escrever com adequação ou Para falar e escrever com adequação	
4. A língua em foco	<ul style="list-style-type: none"> • Construindo o conceito/ conceituando • A categoria gramatical estudada na co do texto • Linguagem e interação
5. Divirta-se	

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No que tange às propostas para que a modalidade oral da língua se incorpore ao ensino de modo sistemático e planejado, inúmeros autores a exemplo de Marcuschi (2001a e b, 2005), Antunes (2003) e Fávero, Andrade e Aquino (1998), têm contribuído para que a efetivação do ensino dessa modalidade de fato ocorra.

Com o crescente avanço nos estudos acerca da modalidade falada da língua, novas teorias se incorporaram ao nosso léxico e novas perspectivas vêm ganhando destaque nos estudos lingüísticos. A partir dessas noções, nossa fundamentação teórica está dividida em três itens. No primeiro, intitulado “O ensino da oralidade na perspectiva de documentos oficiais”, traçamos as contribuições dos PCN e do PNLD para a construção de um ensino realmente de qualidade.

Como sub-tópico do item anterior inserimos, ainda, as “Contribuições teóricas sobre o ensino da oralidade”, descrevendo as contribuições e propostas para o trabalho com a oralidade em escolas de Ensino Fundamental e Médio, sugeridas por autores como Marcuschi (2001 a/b) e Antunes (2003).

No segundo item, intitulado “Letramento digital e ensino da oralidade”, nos propomos a conceituar *letramento e inclusão digital* na perspectiva de estudiosos como Soares (2004) e Silva Filho (2003), e explicar a importância desses novos conhecimentos para o ensino da oralidade.

3.1. Orientações oficiais e acadêmicas sobre o ensino da oralidade

O Livro Didático (LD) apresenta um importante papel no desenvolvimento educacional dos alunos, pois esse instrumento representa para a maioria dos professores o suporte para o ensino, funcionando como um complemento do projeto político pedagógico da escola. Para garantir que os LD que chegam a nossas escolas são de boa qualidade, compete ao MEC (Ministério da Educação) a análise dos materiais didáticos.

Visando tais vantagens, o MEC, por intermédio da Secretária de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Lançou o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – com o objetivo de oferecer a alunos e professores de escolas públicas do Ensino Fundamental, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula, apresentando-nos, assim, formas de como trabalhar com o livro didático em sala de aula buscando atingir uma “educação de qualidade”.

Outro documento importante, que orienta os profissionais da área da educação para o ensino de qualidade, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Através desse material é possível conhecer as necessidades e exigências do ensino.

Ao partirmos, especificamente, para as propostas de ensino para a Língua Portuguesa os PCN apontam para a concepção de linguagem como atividade discursiva e cognitiva (perspectiva sócio-interacionista de língua), e de língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística. Nesse sentido, corroboramos com a idéia de que o professor de língua materna precisa manter-se em contato com as variadas formas de comunicação que permeiam a sociedade, quais sejam as práticas de fala, escrita, leitura e escuta de textos.

A importância de se trabalhar a oralidade de modo sistemático e planejado consolida-se nas propostas dos PCN. Pensando em um modelo de ensino pautado na necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos, os PCN enfatizam que o ensino de Língua Portuguesa deve explorar todos os modos em que a língua ocorre nas situações de comunicação, ou seja, a oralidade, a escrita, a leitura e a escuta. Dessa forma, é preciso que elas sejam ensinadas e aprendidas, porque são manifestações culturais presentes nas relações sociais que exigem planejamento e organização prévios.

Ainda conforme os PCN de Língua Portuguesa, as propostas de transformação do ensino de língua materna consolidam-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem, assim, o planejamento de seqüências didáticas que viabilizem o tratamento da língua em sua modalidade oral e escrita têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para em seguida realizarem o processo de compreensão e utilização da língua de modo apropriado às situações e aos propósitos definidos, conforme o uso em interlocução efetiva, e não, meramente, para a produção de textos para serem objetos de correção.

Quanto ao ensino dos *gêneros* (texto/discurso organizado a partir de finalidades e intenções do locutor), os PCN apontam para a necessidade de que os sujeitos percebam e sejam capazes de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. Esse modo de abordagem, que leva ao desenvolvimento da *competência lingüística* dos sujeitos surge, ainda, contra a concepção de língua como sistema homogêneo.

3.1.1. Contribuições teóricas sobre o ensino da oralidade

A partir das considerações anteriores, sobre a perspectiva dos PCN acerca do ensino da oralidade, e considerando que o ensino dessa modalidade ainda não apresenta sistematicidade, este capítulo procura sugerir, com base em autores como Marcuschi (2001a), Antunes (2003) e Fávero, Andrade e Aquino (1998), algumas perspectivas de como a oralidade pode ser trabalhada de modo sistemático e planejado no ensino de língua materna.

Vale lembrar, a priori, que a língua falada (oralidade) foi considerada durante muito tempo como o lugar do “caos” e a escrita como o lugar da “ordem”, perspectiva esta que só pôde ser quebrada com estudos do texto e da proposta de que tanto a fala quanto a escrita são elaboradas a partir de um processo lingüístico de articulação dos sons – na fala – e de construção de frases – na escrita. Mas, tecnicamente, a oralidade não implica na inexistência de qualquer texto escrito, que venha fixar o que é feito pela palavra falada, já que uma modalidade pode ser mesclada pela outra conforme determinadas situações ou contextos de uso. Por isso, surgiu a noção de *continuum tipológico* entre essas modalidades (cf. MARCUSCHI, 2001a).

Derivada da concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, a percepção dos fatos da linguagem são apontados por Antunes (2003) como sendo “uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização”. Essa concepção atesta que o ensino de língua materna, em suas modalidades tanto oral quanto escrita, deve ser apreendido através de práticas discursivas de textos materializados. Nesse sentido, a autora enumera algumas características da língua oral que podem auxiliar no trabalho com a modalidade, tais como: uma oralidade orientada para a coerência global, para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação, para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais, para facilitar o convívio social etc.

Com os crescentes avanços nas teorias sobre o ensino da oralidade, que foi estudada e analisada em relação à modalidade escrita, é que evidenciamos que a escola não deve se preocupar com o “ensinar a falar”, já que a fala se adquire em contexto familiar e todos os membros de uma sociedade sabem, mesmo que intuitivamente, as regras de construção de enunciados em sua língua materna. Entretanto, deve-se mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala – *variação lingüística*⁶ –, bem como torná-los conscientes da existência das *variações dialetais* e *variações de registro* (nos quais se destacam os graus de formalidade da língua). Outro ponto que o professor de português não deve esquecer, é que a fala e a escrita mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis, por isso não podem ser estudadas isoladamente.

Enquanto saber de referência no ensino de Língua Materna, a oralidade precisa ser tomada como objeto de estudo/ensino por apresentar características que lhe são intrínsecas. Nesse sentido, Fávero, Andrade

⁶ Algumas noções complementares sobre *variação lingüística* podem ser encontradas em Travaglia (1996).

& Aquino (1998) apontam como características da oralidade os níveis de organização da fala, a coesão e a coerência no texto falado, como fatores de textualidade, e as atividades de formulação que tanto ocorrem na produção do texto falado quando do escrito.

Tais aspectos são, pois, importantes para que o aluno consiga perceber que a fala e a escrita são adquiridas de formas distintas: uma é adquirida em contexto familiar (a fala) e outra, na maioria dos casos, em contexto escolar (a escrita). Além disso, fala e escrita são distintas nas suas condições de produção – a fala se processa na interação face a face, com planejamento simultâneo que possibilita reformulações conforme à situação e as relações do interlocutor, fatores que não se processam na escrita –; transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados.

Outros aspectos que determinam a importância do estudo e ensino da oralidade como saber de referência estão presentes nas noções de variação e mudança lingüística, como *norma, padrão, dialeto, variante, sotaque, registro, estilo, gíria* que ajudam a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica. Também é possível analisar os “níveis de uso da língua”, determinados pelas várias maneiras de se dirigir ao interlocutor considerando a idade, sexo, posição social, bem como considerar-se a oralidade como “mediadora da escrita” (cf. MARCUSCHI, 2001a).

Inúmeras reflexões a respeito das noções de oralidade e do lugar da modalidade no ensino de língua materna já encaminham para contribuições da fala como recurso de formação cultural dos alunos. Além do que, os aspectos de estudo da diversidade dos processos lingüísticos (orais e escritos) contribuem para o combate ao preconceito e à discriminação lingüística.

3.2. Importância do letramento digital para o estudo/ensino da oralidade

Conforme a sociedade começou a fazer uso da linguagem escrita, tornando-a instrumento de comunicação e registro de fatos, surgiu a necessidade de uma nova palavra que caracterizasse a apropriação dessa competência para a realização de atividades socializadas. Dessa forma, incorporou-se em nosso léxico a palavra **letramento**, caracterizando o sujeito que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita.

Com o processo de aquisição dessa nova prática, é no eixo do contínuo sócio-histórico que Marcuschi (2001a) encontra justificativa para o estudo do letramento e da oralidade como práticas sociais de uso cotidiano. Considerando esses fatores Soares (2004) inclui no conceito de letramento a prática de interação oral:

Letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. (p. 44)

A *oralidade* é conceituada por Marcuschi (2001b) como sendo uma prática social interativa utilizada para fins comunicativos, podendo esta se apresentar sob diversas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, conforme os variados contextos de uso em que pode aparecer. Sendo assim, segundo o autor, letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita.

Para que o ensino da oralidade se efetive em contextos de sala de aula, há que se considerar a importante função de recursos tecnológicos que atualmente possibilitam o melhor estudo dos gêneros orais. É nesse contexto que surge a noção de **letramento digital**. O conceito de letramento, ao ser incorporado à tecnologia digital, significa que, para além do domínio de “como” se utiliza essa tecnologia, é necessário se apropriar do “para quê” utilizar essa tecnologia (cf. Valente, 2007).

Segundo Valente (2007), contribuir para o letramento digital no espaço escolar significa apresentar oportunidades para que toda a comunidade possa utilizar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) como instrumentos de leitura e escrita que estejam relacionadas com práticas educativas e com as práticas e contextos sociais desses grupos. Nesse mesmo sentido, Silva Filho (2003) aponta que os três pilares que formam um tripé fundamental para que a *inclusão digital* aconteça são as *NTIC, Renda e Educação*.

O mundo contemporâneo exige que a sociedade conheça a tecnologia e consiga operar com ela, entretanto, no Brasil, milhões de pessoas ainda estão à margem da era da tecnologia digital, pois grande parte da sociedade apresenta baixo nível de escolaridade devido à exclusão econômica. Por isso, a Educação é um importante e essencial aliado para que a inclusão digital aconteça.

Todos os cidadãos têm o direito de ter acesso a uma educação de qualidade, que os tornem letrados em todas as formas de comunicação, seja ela escrita, falada ou digital. Para isso, o ponto fundamental para que a inclusão digital ocorra é a caminhada harmoniosa do tripé da inclusão digital mencionado por Silva Filho.

Infelizmente, há um abismo entre os saberes efetivamente ensinados e o idealismo de que deve as instituições de ensino devem possuir ferramentas tecnológicas que auxiliem no ensino. Segundo Perrenoud (2002), o que será colocado em prática depende da luta política e dos resultados econômicos, tendo em vista que a escola depende de recursos financeiros investidos em materiais didático-pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento das competências do profissional da área educacional e dos alunos.

Aulas expositivas já não são mais suficientes para atingir a compreensão e atrair a atenção dos alunos, recursos outros são necessários para que os profissionais da área atinjam de fato seus objetivos.

A partir da discussão sobre o desenvolvimento profissional docente levantada por Thurler (2002), corroboramos com a idéia de que os profissionais do ensino precisam reinventar paradigmas existentes e criar novas condições prático-pedagógicas que viabilizem o ensino de qualidade. Só assim os saberes fundamentais que a escola teria a missão de ensinar, levantados por Perrenoud, seriam efetivamente cumpridos.

Na escola, temos verificado crescente avanço quando se trata da abertura para estimular a competência dos alunos em operarem com equipamentos digitais. O que falta à sociedade brasileira é a possibilidade de maiores investimentos econômicos que os mantenha em constante contato com a tecnologia. Além disso, a capacitação profissional da formação docente para lidar com o novo paradigma de letramento torna-se central no processo.

As práticas sociais e eventos comunicativos são efetivados por gêneros orais, escritos e, contemporaneamente, por gêneros digitais. O ensino operante de gêneros digitais é uma necessidade educacional que encaminha a práticas sociais que se tornam naturalmente realizáveis pelos indivíduos, assim como já são os gêneros orais e escritos.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Conforme apontado em nossa metodologia, os nossos dados são de naturezas distintas. Nesse sentido, a primeira categoria de análise contemplou uma fase de entrevista semi-estruturada com os dois sujeitos envolvidos na pesquisa; a segunda categoria visou identificar o lugar da oralidade nos planos de anuais das professoras entrevistadas, considerando os materiais teórico-didáticos disponibilizados pelas instituições de ensino para, assim, sugerir propostas para o ensino sistemático da oralidade em séries do Ensino Fundamental II.

4.1. Visão das professoras sobre as condições para o ensino da oralidade

Antes de partirmos diretamente para a identificação dos problemas enfrentados pelas professoras entrevistadas, no que concerne ao ensino sistemático da oralidade, é importante refletirmos sobre a perspectiva de oralidade que têm em mente. Nesse sentido, na primeira pergunta de nossa entrevista questionamos as professoras sobre o que elas entendem por oralidade, obtivemos a seguinte resposta de P1:

13P1 bom... é... a própria especificação né? **oralidade já remete pra/prá fala né? então assim como a gente tem gêneros que são escritos a gente tem gêneros que são falados né? e a gente tem situações de fala é... mais formais e mais informais. É... informais mais conversa... uma discussão trivial alguma coisa assim... e formais que a gente poderia usar... é... no ensino né? na escola vamos dizer assim... poderia ser a **preparação pra apresentação de um trabalho...** na escola né? na universidade ganha o nome de seminário vamos dizer assim né? há... uma pales:tra... há... um **debate** várias situações né? debate também pode ser utilizado na sala de aula né?**

Segundo a perspectiva de oralidade que adotamos, baseada em MARCUSCHI (2005), oralidade e fala, apesar de situarem-se em um mesmo plano, apresentam conceitos e características distintas: a *oralidade* é caracterizada pela realização sonora em determinados contextos de uso; a *fala* se caracteriza pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulado e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

No tocante a essa conceituação, a fala de P1 já nos direciona à perspectiva de ensino da oralidade com que ela trabalha em suas turmas: a da distinção entre os graus de formalismo da língua, conforme percebemos no trecho em destaque – “e a gente tem situações de fala é... mais formais e mais informais”.⁷

Outro fator de relevante destaque no trecho de fala acima, de P1, diz respeito aos gêneros de natureza oral com que a professora pode trabalhar em sala de aula, quais sejam a exposição oral de trabalhos e o debate:

21P1 eu cheguei a... numa das minhas aulas assim ENSAIAR com uma turma de:: sexta série/ não sétima série um **debate** sobre um assunto que tava sugerido num livro didático né? eles tavam vendo o texto/ reportagem sobre aquele assun:to e aí **eu tentei né? puxar um pouco a discussão das visões que eles tinham sobre o assunto. Terminou ficando meio... bagunçado porque nessa turma/ nessa idade eles são muito assim de:: de ficar/ de começar a brigar e começar a levar pro lado pessoal e... terminou não dando muito certo. Terminou não tendo um desfecho assim... terminou não tendo um desfecho né? foi meio que interrompida ali a atividade**

⁷ Algumas aulas em que a P1 aborda esse tratamento da linguagem estão transcritas em nosso estudo anterior (Cf. SILVA, 2008).

A partir desse trecho de fala de P1, percebemos que a dificuldade de se trabalhar com os gêneros orais parte da falta de sistematicidade com que são realizadas as atividades, pois numa primeira tentativa de realização de um debate a professora desiste e não tenta adotar outra metodologia para trabalhar o gênero. Essa constatação também é revelada em nosso estudo anterior (SILVA, 2008), em que percebemos que apesar de existirem inúmeras contribuições teóricas sobre o tratamento da oralidade em sala de aula, os professores ainda não conseguem situar o ensino dessa modalidade em séries do Ensino Fundamental.

Além dos gêneros citados por P1 (debate e exposição oral de trabalhos), essa professora considera que a oralidade pode ser abordada em sala de aula a partir da leitura de um texto escrito:

32P1 [eu encaixaria também/ eu encaixaria também... como eu tava falando né? em literatura... **a realização oral de um poema**. Sei lá... não somente o declamar do poema... mas você... é... raliz/ **ler mesmo um poema conversar sobre ele conversar sobre interpretações esse tipo de coisa eu... considero/ eu consideraria** também porque são situações de sala de aula né? e... assim como você também em sala de aula pode fazer isso você pode... pensar algo sobre os poetas e se você realiza oralmente um poema se você conversa sobre ele né? por isso eu considero um gênero oral

Entretanto, essa oralização do texto escrito não constitui propriamente um trabalho com a linguagem oral, visto que essa modalidade lingüística ultrapassa os limites da leitura e contempla a realização sonora dos sons a partir de *contextos de uso*. É a partir dessa lacuna em que ainda não se percebe a distinção entre um gênero oral e a oralização de um texto escrito, que precisamos refletir acerca de uma das dificuldades apontadas pelas professoras: as perspectivas de oralidade ditas por P1 não estão baseadas em princípios teóricos, mas nos conhecimentos de mundo (intuitivos) do que representa essa modalidade:

74E Essa abordagem que você tá falando aí dessas discussões... debates... apresentações de trabalhos... é norteada por algum princípio teórico visto na academia em fase de graduação?

77P1 não... ((risos)) é muito assim pela/ pela intuição e... por conversas... por sugestões ou de professores ou de colegas

No que se refere a fala de P2, não percebemos grandes diferenças, os gêneros de natureza oral a que faz referência em sala de aula são a entrevista, o debate e a exposição oral de trabalho. Vejamos o que a professora responde quando questionamos acerca das orientações prestadas para o desenvolvimento das atividades orais:

04E Quais foram as orientações que você utilizou para que os alunos desenvolvessem essas atividades?

06P2 A gente já saiu pra o ambiente extra-escolar pra fazer entrevistas com os alunos... assim... os alunos que iam no caso né? **a gente preparou a entrevista em sala de aula e eles foram... é:: realizar a entrevista fora de sala de aula né? pra realizar a entrevista...** e o debate e seminário... basicamente de apresentar pra eles é... regras... de debate... e... também algumas orientações escritas pra o seminário... de como se portar em sala de aula de... de comportamento enfim

Mais adiante em nossa entrevista, questionamos se a atividade de entrevista que P2 realizou com seus alunos foi gravada e transcrita ou meramente escrita pelos alunos, como resposta obtivemos que os alunos apenas escreveram as respostas dadas pelo entrevistado:

26E Essa entrevista foi gravada ou meramente escrita? As informações ditas pela cirurgiã?
28P2 **foram escritas por eles**

Segundo P2, essa atividade se desenvolveu sob a finalidade de publicar a entrevista no jornalzinho da escola. Assim, a editoração foi realizada com base no que os alunos copiaram em relação a resposta dos entrevistados.

Como podemos perceber a atividade com a linguagem oral é sempre apoiada com bases em textos escritos, ou seja, a finalidade da proposta de P2 foi a de escrever aquilo que os alunos julgaram importante na fala do outro para produzir um texto escrito: o jornalzinho. Observemos o que P2 afirma sobre a seqüência didática dessa atividade:

17P2 Assim a gente faz/ já fez vários trabalhos desse... mas um exemplo... trabalhando a temática... beleza importância do corpo cirurgia plástica... é... eu preparei uma seqüência didática que:: **os alunos tiveram a oportunidade de ler textos sobre isso... e... é... a turma toda né? prepararam algumas perguntar né? pra gente levar essas**

perguntas pra uma cirurgia plástica... então... preparamos perguntas... transcreveu essas perguntas e depois... é... dois alunos foram realizar a entrevista aí a gente voltou pra escola né? dentro do ambiente escolar e a gente fez a edição né? das respostas... é... das melhores respostas e de como editar pra edição final do jornalzinho

Essa atividade poderia ter sido melhor direcionada, em relação ao ensino da oralidade, se ou invés de simplesmente entrevistarem e redigirem diretamente as respostas do entrevistado, os alunos se utilizassem de gravador e pudessem perceber a importância do uso da fala em diferentes situações de comunicação perceber na fala do entrevista o modo como constrói suas respostas.

Quando questionado sobre as orientações prestadas para a apresentação oral de trabalhos P2 responde:

- 29E e as orientações para as apresentações de trabalho... você se baseava em algum fundamento teórico ou mais por intuição?
- 31P2 Não... **mais por intuição**
- 32E E quais são esses momentos de aula em que você percebe ter realizado essas referências à oralidade? em momentos de leituras de textos... discussões...
- 34P2 **é... aí num tinha um trabalho né? sistematiza:do... mais em:./ do aluno interferir mesmo pra dar respostas né? pra dar as opiniões deles... mas de gênero assim... sistematizado... trabalhos com orientações foram basicamente esses**

Nesse trecho de fala, podemos perceber que P2, assim como P1 não sistematiza as aulas em que trabalha com os gêneros orais. O que há são orientações realizadas com base em conhecimentos de mundo que já possuem.

Em relação a essa fragilidade tão latente do estudo e do ensino da oralidade, além do fato de que as universidades não dão subsídios suficientes para que o profissional licenciado da área de Letras aborde a oralidade de modo sistemático no ensino, P2 afirma que a carência de recursos tecnológicos nas escolas também corroboram para esse tratamento.

- 49P2 Acho que... **os recursos que as escolas disponibilizam também né? Já que... que a gente precisa de certa forma de material né? mais tecnológico... e... da própria estruturação assim... das aulas né? da estruturação das salas e a preparação da gente né? enquanto profissional**

Em síntese, os gêneros orais sobre os quais as professoras de Ensino Fundamental II fazem referência são a entrevista, o debate, a discussão e a exposição oral de trabalhos. E, na visão das professoras entrevistadas os problemas enfrentados em relação a sistematização do ensino da oralidade parte desde a pouca formação (em relação ao modo de trabalho com a oralidade, incluindo a carência de recursos teóricos obtidos em fase de graduação) até a carência de equipamentos tecnológicos das instituições formadoras e empregadoras.

Embora as salas em que P1 e P2 ministram suas aulas possuam uma infra-estrutura tradicional, apenas com carteiras, birô e quadro, a escola disponibiliza de outros recursos que podem ser utilizados como apoio para o trabalho com a oralidade, conforme apontamos na metodologia. Nesse sentido, consideramos que, talvez, a dificuldade maior dessas professoras seja em sistematizar aulas que envolvam os gêneros orais e a dificuldade em lidar com os equipamentos. Evidenciamos, assim, a necessidade tanto de que novos direcionamentos façam parte da grade curricular da graduação em Letras, quanto para a necessidade de que os professores participem de cursos de formação continuada.

4.2. Estudo/ensino da oralidade: propostas pedagógicas para o ensino sistemático da modalidade

Ensinar a oralidade nunca foi nem será tarefa fácil para o professor de português, entretanto a barreira do tradicionalismo marcado pelas práticas de ensino da linguagem em sua forma padrão escrita deve ser quebrada. Novas teorias estão sendo incluídas nos documentos oficiais a exemplo dos PCN, em que as palavras *letramento* e *oralidade* já são parte integrante do conteúdo a ser sistematizado no ensino em séries do Ensino Fundamental II.

Nesse sentido, consideramos que o estudo da oralidade deve ser parte do conteúdo proposto em planos de ensino e em Livros Didáticos. Por isso, esse tópico de análise propôs a identificar as possibilidades de estudo da oralidade, dentro do sistema de ensino desenvolvido pelas professoras, consideradas as condições da escola, das salas de aula e das professoras envolvidas na pesquisa. Além disso, identificamos as atividades previstas nos LD e passíveis de realização, mediante o estudo/ensino sistemático da modalidade oral da língua.

Em relação aos planos anuais de ensino⁸ de P1 e de P2, bem como aos LD adotados nas instituições, constatamos que os gêneros orais já estão presentes na proposta de conteúdo sistemático para o ensino. Quanto aos **objetivos específicos** propostos por P1 em seus planos anuais encontramos o seguinte:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Gêneros Textuais

Reconhecer, identificar e produzir os diversos tipos de gêneros textuais que permeiam a sociedade

Seqüências textuais

Reconhecer seqüências textuais dentro dos gêneros textuais

Interpretação de textos

Entender a intenção dos diversos tipos de textos que permeiam a sociedade e produzi-los com a mesma eficácia

Esses objetivos elencados na proposta de P1 direcionam para os “diversos tipos de gêneros textuais que permeiam a sociedade”, bem como para a interpretação e produção desses diversos tipos de textos. Quando passamos a verificação dos conteúdos, temos:

CONTEÚDOS

Gêneros Textuais

Gibi, carta, propaganda, jornal, revista, poesia, conto, tirinha, fábulas, cartão postal, biografia, depoimento, entrevista

Seqüências Textuais

1. Narração

2. Dissertação

3. Descrição

Leitura e interpretação de textos

Diante desse conteúdo, podemos perceber que alguns gêneros de natureza oral são tomados como conteúdo disciplinar – propaganda, depoimento e entrevista.

Na proposta de ensino de P2, igualmente percebemos que os gêneros de natureza oral também existem no programa de ensino, tanto nos objetivos quanto nos conteúdos:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver as habilidades de leitura dos gêneros artigo, crônica, poema, reportagem, artigo de opinião e texto de lei, depoimento e editorial, entrevista, documentário, música e filme;
- Perceber as funções sócio-comunicativas desses gêneros;
- Desenvolver as habilidades específicas para a elaboração de texto no gênero artigo de opinião, notícia e editorial, carta formal, entrevista e reportagem.

CONTEÚDOS

- Procedimentos de leitura dos gêneros artigo, crônica, poema, reportagem, texto de lei, depoimento, editorial, entrevista, documentário, música e filme;
- Conceito e composição estrutural do gênero artigo de opinião, notícia, editorial carta formal, entrevista e reportagem;

Mesmo fazendo parte da relação de objetivos e conteúdos propostos para séries do Ensino Fundamental II, quando as professoras falam sobre as orientações para o tratamento dos gêneros orais em sala de aula, não constatamos a presença de sistematizações das aulas nem de fundamentos teóricos que norteie as práticas de ensino das professoras, como pudemos evidenciar no tópico anterior. Assim, percebemos que as condições para o trabalho com a oralidade, concedidas aos professores de Língua Portuguesa, são mínimos: há carência desde direcionamentos teóricos até a de recursos tecnológicos por parte das escolas, que viabilizem o trabalho com a modalidade oral da língua.

Com base nos livros didáticos utilizados por P1 e P2, realizamos (junto com as professoras) a leitura de algumas atividades que propõem o trabalho com os gêneros orais. A partir disso, montamos algumas propostas de ensino sistematizado da oralidade, partindo do que o material didático utilizado na escola aborda com relação a essa modalidade lingüística. Mediante as orientações dos livros didáticos, tentamos aliar a

⁸ Nesta pesquisa, optamos por não trazer na íntegra os planos de ensino de P1 e P2, pois o foco de nosso interesse é a possível inserção da modalidade oral da língua como conteúdo disciplinar. Assim, as propostas para o estudo da sintaxe, da ortografia e dos estudos morfológicos não serão transpostos, tendo em vista que nossas propostas não alteram esses conteúdos.

utilização de recursos tecnológicos necessários ao trabalho com a oralidade, além de termos verificado que a ausência de alguns recursos compromete o ensino.

Como os LD trabalhados pelas professoras entrevistadas pouco constam de atividades com gêneros orais, selecionamos uma atividade de cada volume para realizarmos a montagem da seqüência didática com gênero oral. Uma das seqüências montadas junto com P1 tomou como objetivo principal a realização de um julgamento, organizado a partir da proposta sugerida no Livro Didático do 8º ano.

A proposta do LD era a seguinte:

Linguagem Oral

→ Vocês vão colocar em julgamento esta questão:

Piercings e tatuagens antes dos 18 anos – sim ou não?

- 1) Definam quem vai defender o **sim**, quem vai defender **não**, quem vai ouvir e avaliar.
- 2) Com a coordenação do professor, realizem o “julgamento”:
 - Os alunos a favor – “advogados de defesa” – apresentam seus argumentos durante o tempo definido e controlado pela turma e pelo professor.
 - Os alunos contra – “advogados de acusação” – apresentam seus argumentos durante o mesmo tempo concedido aos alunos a favor.
 - Os alunos a favor têm direito a uma *réplica*: uma refutação ou contestação dos argumentos apresentados pelos alunos contra.
 - Os alunos contra têm direito a uma *tréplica*: uma resposta à réplica dos alunos a favor.
- 3) Verifiquem os resultados da argumentação.

Para isso, os alunos que ouviram os argumentos – “o júri” – declaram o efeito da argumentação: quem foi convencido a ficar a favor de piercings e tatuagens antes dos 18 anos? Quem foi convencido a ficar contra?
- 4) Com a orientação do professor, avaliem o desenvolvimento da atividade:
 - A troca de argumentos ajudou ou não a aprofundar a reflexão sobre o tema?
 - O debate se desenvolveu de acordo com as regras propostas?

A proposta acima foi discutida e analisada junto com P1, então a partir da sugestão do LD, criamos a seguinte seqüência:

Seqüência didática: Organização de um julgamento

Eixo temático: “Nós somos assim?”

Objetivo geral: Construir argumentos de persuasão, que convençam o júri da liberação ou da proibição do piercings e tatuagens antes dos 18 anos de idade.

Procedimentos didáticos:

- Leitura de diversos textos que abordam a temática “liberação do uso de piercings e tatuagens antes dos 18 anos”;
- Discussão Interpretativa dos textos;
- Observação analítica de cenas de julgamento (em filme ou em pequeno vídeo);
- Organização de roteiros escritos: a favor da liberação do uso de piercings e tatuagens antes dos 18 X conta a liberação do uso de piercings e tatuagens antes dos 18;
- Estabelecimento de critérios para exposição de argumentos, tais como:
 - ✓ pedir a palavra para começar a exposição;
 - ✓ expor os argumentos com clareza e tranqüilidade, sem agressividade;
 - ✓ não repetir argumentos que já foram apresentados, a não ser que haja algo novo a ser acrescentado;
 - ✓ ouvir com atenção e respeito os argumentos dos colegas, mesmo quando discorda deles.
- Realização do julgamento – contendo defesa, acusação e júri;
- Gravação em áudio e/ou filmagem;
- Avaliação da atividade – realizada após ouvirem o material gravado.

A seqüência didática acima é passível de execução em todas as séries do Ensino Fundamental II, as adaptações necessárias dizem respeito, apenas, à escolha da temática a ser abordada, já que estamos falando de faixa-etárias distintas. Outra observação pertinente a ser constatada com a proposição desta seqüência diz respeito ao fato de que, para ser realizada com maior eficácia, precisamos de equipamentos que viabilizem nosso trabalho, tais como aparelhos para gravação de voz (como MP3, MP4 ou Celular) e/ou de vídeo (câmera filmadora, câmera digital ou celular).

A utilização desses equipamentos no trabalho do professor de português tanto ajuda os alunos a elaborarem melhor suas falas para situações formais de usos da língua, bem como para inserção desses sujeitos no meio tecnológico-digital, propiciando-lhes *letramento digital*, que é tão importante para a inclusão no século atual.

Vale considerar que como se trata de uma instituição de ensino particular, as condições de efetivação dessa proposta de trabalho tornam-se viáveis, pois mesmo a escola não possuindo todos os equipamentos citados na seqüência didática montada, os alunos já conhecem e possuem essas tecnologias e podem levarem-nas para sala de aula. O mesmo não poderia acontecer em uma instituição de ensino público, pois raríssimas escolas dispõem de equipamentos que viabilizem o trabalho do professor com mídias digitais. É o caso da escola em que P2 leciona.

P2 sugeriu que desenvolvêssemos a proposta com o gênero seminário sugerida no volume do 9º ano, como justificativa para a escolha, a professora apontou o fato de que a proposta é passível de realização nas condições oferecidas pela escola, já que não necessariamente precisa-se fazer usos de equipamentos tecnológicos, cujo acesso é muito precário na instituição.

Como fazer um seminário?

Apesar de o seminário ser um gênero oral, ele geralmente se baseia em um texto escrito, produzido previamente, que serve de roteiro para o apresentador ou os apresentadores.

Como a finalidade do gênero é transmitir para os ouvintes determinados conhecimentos, o apresentador deve se colocar numa posição de “especialista” no assunto em foco. Isso quer dizer que ele deve demonstrar conhecer o tema mais que os ouvintes, pois é essa a condição que lhe confere autoridade para discorrer sobre o assunto.

Para conquistar a condição de especialista no assunto e ganhar o respeito do público, o apresentador deve adotar os seguintes procedimentos: (...)

Atividade

Reúna-se com seus colegas de grupo para dar início à preparação de um seminário. Definam com o professor o tema que deverá ser apresentado por sua equipe. A seguir, apresentemos algumas sugestões de assunto:

(...)

Escolhido o tema, organizem-se de maneira que a pesquisa sobre o assunto seja feita em vários tipos de fontes: bibliotecas, enciclopédias, livros, jornais, revistas, Internet.

Ao final da explicação de “como fazer um seminário?” é indicada ao aluno uma consulta a “mais informações” sobre os aspectos de produção do seminário. Na página sugerida, orienta-se o uso de recursos audiovisuais como cartazes, transparências ou slides, filmes.

A seqüência montada foi a seguinte:

Seqüência didática: Organização de um julgamento

Eixo temático: Século XXI e o desenvolvimento da genética

Objetivo geral: Elaborar a apresentação de um seminário com a temática do desenvolvimento das pesquisas genéticas.

Procedimentos didáticos:

- Leitura de diversos textos que abordam a temática “desenvolvimento da genética no século XXI”
- Discussão Interpretativa dos textos;
- Sugerir um assunto específico para cada grupo;
- Organização roteiros escritos que ajudem na exposição do tema;
- Organização de material visual: cartazes;
- Apresentação dos seminários;
- Avaliação da atividade.

Essa seqüência é passível de execução em série finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º ano) em que a realidade de sala de aula e da escola não permita a utilização de recursos tecnológicos.

Ao compararmos as duas seqüências didáticas montadas junto com as P1 e P2, podemos perceber a importância do tripé fundamental para a inclusão digital citado em nossa fundamentação teórica, pois não há como inserir os alunos no mundo digital, tornando-os sujeitos letrados no meio digital, sem que a escola disponha de Tecnologias de Informação e Comunicação e de Renda, ou seja, sem investimentos econômicos de nada adiante querer adequar o ensino aos padrões da sociedade contemporânea.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, com período de desenvolvimento em 12 meses, visou encontrar o lugar do estudo e do ensino da oralidade em séries do Ensino Fundamental II através dos seguintes objetivos: a) identificar a visão de professores de português sobre as condições para o ensino da oralidade; b) identificar as possibilidades de estudo da oralidade, dentro do sistema de ensino desenvolvido pelas professoras, consideradas as condições da escola, da sala de aula e dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, constatamos que na visão das professoras de português por nós entrevistadas (P1 e P2) as condições para o trabalho com a oralidade ainda estão distantes de sua realidade de ensino. As

professoras alegam além da falta de conhecimento sobre os estudos teóricos de abordagem da modalidade, a necessidade de formação para lidarem com equipamentos que propiciem o melhor tratamento da oralidade e a ausência de alguns desses recursos nas escolas.

Concordamos que é difícil sistematizar a análise e o ensino da linguagem oral, no entanto não deixam de ser necessárias. É por isso que a nossa segunda categoria de análise buscou desenvolver propostas para o tratamento sistemático da oralidade no ensino, em específico, para séries do Ensino Fundamental II. Para tanto, as propostas sugeridas consideraram as possibilidades de trabalho viabilizadas pelos recursos disponibilizados nas instituições de ensino envolvidas na pesquisa, tentando aliar, assim, algumas tecnologias digitais ao melhor desenvolvimento de seqüências didáticas para o ensino sistemático da oralidade.

A finalidade dessa atividade, de elaboração da seqüência didática, partiu da necessidade de se repensar o modelo de ensino da oralidade e identificar métodos para o tratamento sistemático da modalidade oral da língua, havendo ou não recursos tecnológicos suficientes para o auxílio no trabalho do professor de Português.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1992.

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

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2002.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Cristina (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, Vol.2, 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69 – 99.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lucia & AQUINO, Zilda. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático do português: múltiplos olhares*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 21 - 34.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento: idéias sobre linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2001a.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. & THURLER, M. G. (Orgs.) *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11 – 33.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

SILVA, Paloma Sabata L. Oralidade como objeto de estudo/ensino em aulas de português na educação básica. Relatório de Pesquisa. Campina Grande: UFCG/PIBIC, circulação restrita, 2008.

THURLER, Monica Gather. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, P. & THURLER, M. G. (Orgs.) *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 61 – 87.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta pra o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. São Paulo: Cortez, 1996. p. 41 – 66.

VALENTE, Antônio Carlos. **Internet na escola: caderno do capacitador**. São Paulo: CENPEC, 2007. Disponível em: http://www.educarede.info/rededecapacitacao/caderno/caderno_capacitador.pdf. Acesso em: 12de dezembro, 2008.