

TIPOS DE ATIVIDADES DE ORALIDADE: UM ESTUDO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS

TIPOS DE ACTIVIDADES DE ORALIDAD: UN ESTUDIO SOBRE EL LIBRO DIDÁCTICO
PORTUGUÉS

SPEAKING ACTIVITIES: A STUDY ON PORTUGUESE TEXTBOOKS

Ewerton Ávila dos Anjos Luna*

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Hérica Karina Cavalcanti Lima**

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues***

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: Após desenvolver pesquisa sobre oralidade no livro didático de Português adotado em escolas brasileiras (SILVA; LUNA, 2014) e almejando investigar outro contexto, este estudo objetivou analisar atividades de oralidade em manual adotado em Portugal. Para isso, realizou-se pesquisa qualitativa, cujo *corpus* é formado por um manual didático do 3º ciclo do Ensino Básico (correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental brasileiro). As análises foram fundamentadas nos pressupostos teóricos

* Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB), com estágio na Universidade de Aveiro/Portugal (UA). Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (DL-UFRPE). E-mail: ewertonavila2@gmail.com.

** Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE), com estágio na Universidade de Aveiro/Portugal (UA). Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: hkarinacl@yahoo.com.br.

*** Pós-Doutora em Fonética, Fonologia e Ensino da Língua Portuguesa na Universidade de Aveiro/Portugal (UA). Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: sianegois@yahoo.com.br.

presentes em trabalhos como os de Marcuschi (2007) e de Dolz, Schneuwly e Haller (2004). Os resultados apontam que o domínio da oralidade é bastante presente no manual e dialoga parcialmente com o documento oficial em vigência, o Programa e as Metas de Português do Ensino Básico (BUESCU *et al.*, 2015). Em relação aos tipos de propostas, identificamos atividades que possibilitam, relativamente, aos alunos evoluírem em suas práticas de usos linguísticos, pois elas pouco contribuem para formação do usuário competente da língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem de Português. Livro didático de Português. Atividades de oralidade.

RESUMEN: Tras desarrollar investigación sobre oralidad en Libro Didáctico de Português adoptado en escuelas brasileñas (SILVA; LUNA, 2014) y deseado investigar otro contexto, este estudio buscó analizar actividades de oralidad en manual adoptado en Portugal. Para ello, se realizó una pesquisa cualitativa cuyo corpus está compuesto por manual didáctico del 3º ciclo de la Enseñanza Básica (equivalente al 9º año de la Enseñanza Fundamental brasileña). Los análisis están basados en aportes teóricos de Marcuschi (2007) y Dolz, Schneuwly y Haller (2004). Los resultados señalan que el dominio de la oralidad es bastante presente en el manual y dialoga parcialmente con el documento oficial vigente, el "Programa e Metas de Português do Ensino Básico" (BUESCU *et al.*, 2015). Con relación a los tipos de propuestas, identificamos dos: las que posibilitan relativamente que los estudiantes incrementen sus prácticas lingüísticas y las que poco contribuyen para la formación del usuario competente de la lengua materna.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza-aprendizaje de Português. Libro Didáctico de Português. Actividades de oralidad

ABSTRACT: After developing a research about Orality on Portuguese textbooks used at Brazilian schools (Silva; Luna, 2014) and now undergoing another context, this study aimed at analyzing speaking activities on manuals used in Portugal. By doing it so, a qualitative research whose *corpus* is formed by a didactic manual on the 3rd cycle of basic teaching (which, in Brazil, is equivalent to the 9th year of Elementary School) was carried out. The analyses were based on theoretical assumptions found in works like those of Marcuschi (2007); Dolz, Schneuwly and Haller (2004). The results point out that the orality axis is way present on manuals and has been partially in dialogue with current official papers, that is, the Portuguese Curriculum Programs and Goals on Basic Education (Buescu *et al.*, 2015). Regarding proposal types, we identified some activities that make, in a relative way, students enhance their practices on linguistic usage as well as others with less contributions to competent user training in terms of mother tongue.

KEYWORDS: Teaching and learning Portuguese. Portuguese textbook. Speaking activities.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre ensino-aprendizagem da oralidade, nos últimos anos, vêm, progressivamente, depreendendo o olhar de pesquisadores preocupados em contemplar um eixo de ensino de língua que, em período anterior, não recebia tanta atenção como os eixos da leitura e da produção escrita, por exemplo (MARCUSCHI, 2007; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). Nesse contexto, o Material Didático, por ser muito presente nas salas de aula, torna-se um relevante e rico objeto de estudo.

Em pesquisa anterior, foram analisados Livros Didáticos de Português (doravante LDP) utilizados no Brasil, e observou-se que a presença do eixo da oralidade é mínima, sobretudo quando comparado aos demais. Apesar disso, diante de práticas históricas de apenas contemplar a leitura em voz alta e conversa com colegas, o material utilizado na aula de Língua Portuguesa vem mudando paulatinamente (SILVA; LUNA, 2014).

No Brasil, os avanços observados nos livros dos anos finais do Ensino Fundamental estão, principalmente, voltados para a produção de gêneros orais. Dentre as razões para explicar isso, podemos citar a necessidade do atendimento dos autores às exigências presentes nos Editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Após desenvolver estudos sobre a realidade brasileira e experienciar vivências em Portugal, em estágios de doutorado e na realização de pós-doutorado, levantamos algumas questões relacionadas ao manual português: como se apresentam as atividades de oralidade no que se refere à compreensão auditiva, à produção oral e à análise linguística do texto oral? Quais os tipos de atividade de

compreensão auditiva? Quais os propósitos das propostas de produção oral? As atividades de análise linguística permitem articulação com oralidade? As atividades em torno da oralidade dialogam com os documentos oficiais?

Considerando esses questionamentos, objetivamos, neste estudo, analisar propostas de atividades de oralidade presentes no Livro Didático de Português adotado em Portugal. Para isso, realizamos um estudo qualitativo, que tem como *corpus* uma coleção didática portuguesa utilizada no 3º Ciclo do Ensino Básico, o que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental no sistema de ensino brasileiro. O recorte para este artigo, contudo, considera o livro do 9º ano, e o critério para a sua escolha foi estar de acordo com o currículo oficial Português: o Programa e Metas de Português do Ensino Básico, doravante PMPEB (BUESCU *et al.*, 2015).

A fim de alcançar os objetivos propostos, as atividades de oralidade foram todas identificadas e analisadas. Neste texto, trazemos, na seção de análise dos dados, excertos representativos dos casos observados, seguindo as macrocategorias: i. atividades de compreensão auditiva; ii. propostas de produção oral; e iii. atividades de análise linguística. Os dados são analisados à luz dos pressupostos teóricos de Marcuschi (2007), Schneuwly (2004), Dolz, Schneuwly e Haller (2004), entre outros, e são confrontados com o que o PMPEB (BUESCU *et al.*, 2015) prevê como objetivos a serem atingidos no trabalho com o eixo em pauta.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de português como língua materna está presente nas escolas para formar usuários competentes da língua. Isso implica tornar os estudantes aptos a fazerem escolhas adequadas em situações específicas de interação social. Essa compreensão é fundamentada a partir do entendimento da linguagem como forma de interação social e da língua como um construto que vai além das formas linguísticas (MARCUSCHI, 2007).

Os alunos, portanto, vão às aulas de português para apreender os usos da língua em suas múltiplas possibilidades de práticas sociais, que ocorrem tanto na modalidade escrita quanto na oral. Logo, além de a escola ensinar a ler e a escrever, é relevante que o trabalho com a oralidade seja fruto de práticas reflexivas. Essa é uma visão que, indo na mesma direção da concepção de linguagem anteriormente apresentada, se pauta na compreensão da oralidade e do letramento como “[...] realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas que exigem mais do que uma simples habilidade linguística, mas um domínio da vida social” (MARCUSCHI, 2007, p. 54).

É sob essa perspectiva que fazemos a consideração de que tanto o texto escrito quanto o texto oral devem fazer parte das práticas de ensino, confrontando, aqui, a ideia de que à escola cabe ensinar a ler e a escrever, uma vez que os alunos já chegam nela sabendo falar. O professor, segundo Schneuwly (2004), em se tratando de ensino da oralidade, precisa trabalhar com estruturas mais complexas, que exijam dos alunos maior grau de reflexão sobre aspectos estruturais do gênero e da própria língua e de aspectos sociodiscursivos associados aos contextos diversificados de interação. Nesse caso, o autor aponta que não há “o oral”, mas, sim, “os orais” e, além disso, suas relações com os escritos. Ao docente, logo, não caberia pensar a oralidade de um modo geral, uma vez que as especificidades precisam ser contempladas. Isso porque, para o referido autor:

À medida que postulamos que a aprendizagem deve ser dar sobre atividades complexas, nas quais possa intervir um certo controle do sujeito, o ângulo escolhido deve, conseqüentemente, ir ao encontro das representações de linguagem dos aprendizes e corresponder a modos sociais e socialmente reconhecidos de apreensão dos fenômenos de linguagem, que não sejam tão abstratos a ponto de se tornarem inacessíveis à atividade consciente. (SCHNEUWLY, 2004, p.115)

Os gêneros textuais orais, conforme apontam Dolz, Schneuwly e Haller (2004), configuram-se como objetos autônomos de ensino, pois fazem parte de uma variedade de práticas de linguagem, necessitando de análise empírica, a fim de se compreender a possibilidade de escolhas disponíveis aos usuários da língua. De acordo com os autores, partindo da compreensão bakhtiniana de gêneros discursivos, o trabalho com os gêneros orais “[...] fornece um quadro de análise de conteúdos, da organização do conjunto

de texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 144).

A diversidade textual é fundamental para que sejam trabalhados, dentre outros aspectos, unidades de gestão da conversação, elementos para a manutenção da progressão dos tópicos, estratégias como feedbacks, correções, encadeamentos e ajustes de características formais da fala (variedade léxica, complexidade sintática etc.) (NÚÑEZ DELGADO, 2000). É a partir da escuta e da análise de textos diversificados que os alunos vão entendendo suas características, suas semelhanças e diferenças, sua funcionalidade, seus usos, bem como os papéis sociais assumidos por falantes e ouvintes.

Considerando o contexto de sala de aula, não podemos deixar de contemplar nessa discussão o papel dos Livros Didáticos, uma vez que eles ocupam um espaço importante, contribuindo para o processo de ensino dos professores e, conseqüentemente, para o de aprendizagem dos alunos. Os manuais são, muitas vezes, o principal suporte de textos (LIMA, 2015). Com base nesse pressuposto, alguns pesquisadores brasileiros têm realizado estudos no sentido de investigar como a oralidade vem sendo contemplada nos materiais didáticos. Isso acontece para todos os níveis de ensino.

Ao focar nas coleções dos anos iniciais do Ensino Fundamental aprovadas com distinção (categoria de avaliação utilizada à época) pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2004, Leal, Brandão e Lima (2012) destacaram que, apesar da presença de atividades relacionadas à valorização de textos da tradição oral, à oralização do texto escrito, à variação linguística, às relações de fala e de escrita, à produção e à compreensão de gêneros orais, a ênfase é em leitura em voz alta e conversa.

Magalhães (2007), ao analisar coleções destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, aprovadas pelo PNLD 2005, faz apontamentos semelhantes aos anteriores, mas ainda mais preocupantes, destacando que:

Os exercícios mais comuns apelam para a oralidade na abordagem da **leitura** em voz alta e da **correção de exercícios** em voz alta (corrigir o exercício oralmente), sem sequer recorrer aos gêneros orais ou à análise da língua falada. Nem mesmo no caso de oralização, recorre-se aos recursos prosódicos das apresentações, meros exercícios ‘disfarçados’, ‘mascarados’ de oralidade, que não dão suporte para treinar a fala pública, muito menos possibilitar ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (MAGALHÃES, 2007, p. 138, grifos da autora)

Quanto ao Ensino Médio, o próprio Guia de Livros Didáticos do PLND 2012 (Brasil, 2011) destaca que, dentre as onze obras aprovadas, seis parecem conceber a oralidade como “atividade-meio” e não como “atividade-fim”:

Conversas com os colegas, trocas de opiniões e discussões em sala de aula sobre um tema determinado são as sugestões mais recorrentes, deixando-se de lado os usos públicos e formais da oralidade. Na grande maioria dos casos, não há orientações específicas; em outras coleções, as instruções são genéricas, restritas ao indispensável para viabilizar o encaminhamento do trabalho com leitura, escrita ou conhecimentos linguísticos. (BRASIL, 2011, p. 21)

Importante salientar o que estamos chamando de atividades-fim e de atividades-meio. O primeiro tipo são as que se voltam para alcançar objetivos propostos para o trabalho com textos orais; o segundo tipo são as que, embora a modalidade oral seja utilizada, servem de pretexto para o trabalho com a leitura ou com a produção escrita.

Ainda no âmbito do Ensino Médio, Cavalcante e Melo (2006, p. 182) argumentam sobre o uso recorrente de atividades da oralidade limitadas à conversa com o colega, uma vez que “[...] os autores de manuais didáticos, em sua maioria, não sabem onde e como situar o estudo da fala”. Acrescentam, ainda, a ideia de que o estudo da fala estaria posto apenas como uma curiosidade. Por sua vez, Silva e Luna (2014), em momento posterior, analisaram uma coleção destinada a esse mesmo nível do ensino e apontaram, como ponto positivo, um trabalho significativo em relação à produção de gêneros orais. Contudo, destacaram que isso acontece em quantidade muito pequena, além de não se observar propostas sistemáticas para a compreensão auditiva e a análise linguística.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, Mendes e Silva (2019), após analisarem diferentes Guias de Livros Didáticos do PNLD pertencentes a um recorte temporal de quase duas décadas, concluíram que houve a manutenção de critérios, como a adequação de gêneros orais a diferentes situações comunicativas, mas houve, principalmente, o acréscimo e a ampliação de tópicos de oralidade voltados ao atendimento de diferentes dimensões do oral.

Como podemos perceber a partir dos estudos que contemplam materiais de diferentes níveis de ensino (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos), apesar do espaço que vem ganhando a oralidade no livro didático, o trabalho é feito, muitas vezes, de forma tímida. Esse, possivelmente, é um dos fatores que se relacionam às dificuldades existentes para o trabalho em sala de aula com os textos orais.

Ressaltamos, entretanto, que os estudos citados que investigam a oralidade no Livro Didático são todos relacionados à realidade brasileira. Sobre a portuguesa, não foram localizados trabalhos específicos sobre a questão. A tese de doutoramento de Cardoso (2016), por exemplo, que aborda a oralidade no material didático da Educação de Jovens e Adultos, realizada na Faculdade de Letras do Porto, Portugal, foi produzida por uma brasileira e tem como *corpus* manuais utilizados no Brasil.

Apesar desse fato, considerando o contexto português, há alguns estudos relacionados aos livros didáticos de Língua Portuguesa e ao ensino da oralidade. Como exemplo do primeiro, cita-se o estudo de Sá e Lima (2015), no âmbito da formação docente, que objetivou analisar as representações de futuros professores portugueses quanto ao papel dos manuais didáticos e de seu uso no ensino-aprendizagem e quanto às características que devem ter para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, na escrita, na oralidade e na gramática. Também sobre manuais, mas não apenas sobre eles, uma vez que se considerou documentos oficiais, há o estudo de Rodrigues e Sá (2019), voltado à investigação do lugar destinado à fonética e à fonologia nesses materiais, por meio da análise dos princípios teórico-metodológicos. Salienta-se que essa pesquisa, diferentemente da anterior, considerou as realidades portuguesa e brasileira.

Em relação ao ensino da oralidade, um exemplo é o trabalho realizado por Sá e Luna (2016), que contempla a didática da oralidade na formação dos profissionais de Educação em Portugal. A partir de um conjunto de dados coletados, por meio da aplicação de questionários em dois momentos distintos, das observações de aulas na Universidade de Aveiro e de planejamentos realizados por estudantes em formação para atuar como educadores de infância e como professores do 1º Ciclo da Educação Básica (1º CEB), os pesquisadores chegaram à conclusão, principalmente em função das intervenções do formador, que os discentes, em linhas gerais, evoluíram significativamente, sobretudo no discurso (concepções teórico-metodológicas), se comparado às propostas para as práticas (planos de aulas).

Como se observa, diante da necessidade de melhor compreender como a oralidade está contemplada nos livros didáticos de Português, contribuindo para sua melhoria e, conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem, reforçamos a importância de estudos como esse.

3 ANALISANDO O LIVRO DIDÁTICO

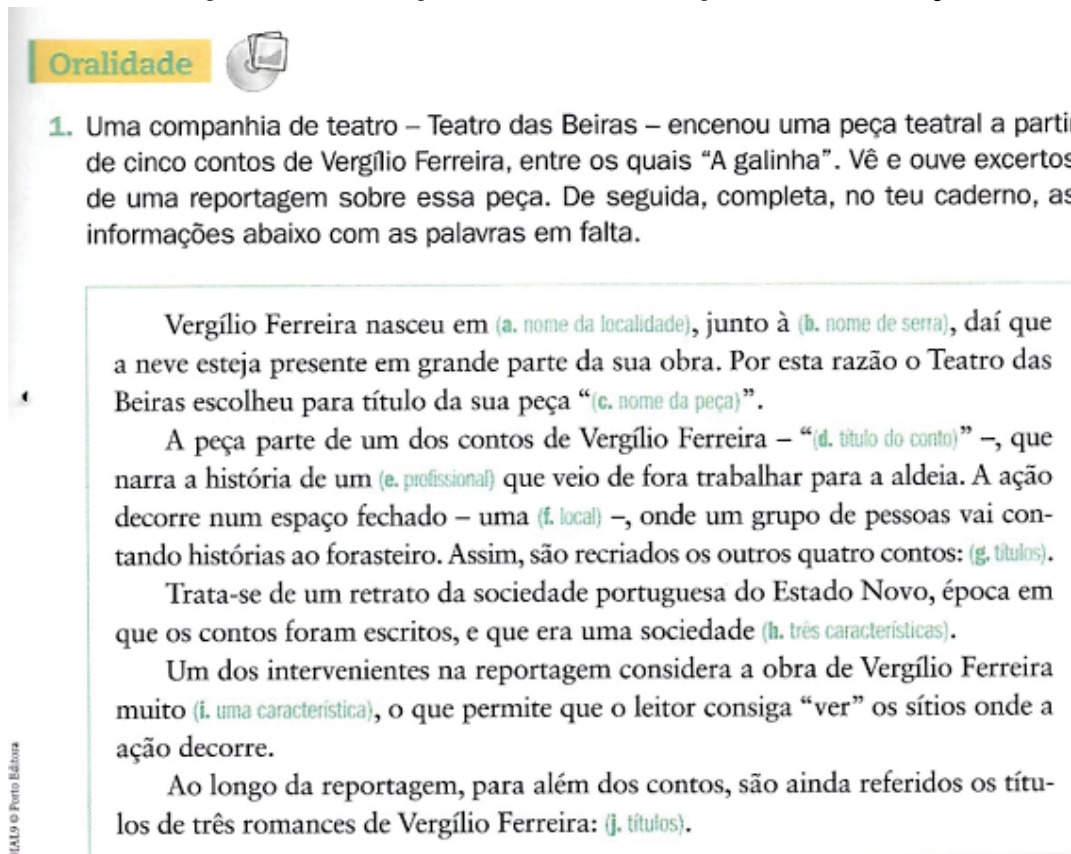
A obra analisada pertence à coleção intitulada “Diálogos” (COSTA; MAGALHÃES; MAGALHÃES, 2016), é dividida em 4 etapas (organizadas como unidades), tendo a Educação Literária e a Leitura como eixos centrais a partir dos quais, com a introdução do texto principal, boa parte das atividades se relacionam. Além disso há a inserção de outros gêneros secundários.


Após análise, observou-se a presença de diversos tipos de propostas de atividades de oralidade: umas mais significativas ao processo de aprendizagem, em uma perspectiva de língua como forma de interação social, e outras mais estruturais, não oportunizando, muitas vezes, a reflexão a partir da/sobre a língua (MARCUSCHI, 2007).

Relacionando-se aos objetivos para aprendizagem da Língua Portuguesa presentes no PMPEB (BUESCU *et al.*, 2015), foi possível identificar que apenas alguns são mais fortemente contemplados, mesmo o livro contendo um quantitativo significativo de questões que utilizam material de áudio e de vídeo, conforme apresentado e discutido nos tópicos seguintes.

3.1 COMPREENSÃO AUDITIVA

A compreensão auditiva compreende a maior parte das atividades de oralidade. Foram observadas perspectivas diferentes de trabalho, que vão de atividades de mera decodificação a questões de interpretação. No primeiro tipo, tem-se atividades similares a algumas presentes em livros de língua estrangeira. Um exemplo é a que propõe ao aluno assistir a uma reportagem sobre uma peça e completar o texto escrito disponível no livro com palavras ausentes, conforme pode ser observado a seguir:



Oralidade 

1. Uma companhia de teatro – Teatro das Beiras – encenou uma peça teatral a partir de cinco contos de Vergílio Ferreira, entre os quais “A galinha”. Vê e ouve excertos de uma reportagem sobre essa peça. De seguida, completa, no teu caderno, as informações abaixo com as palavras em falta.

Vergílio Ferreira nasceu em (a. nome da localidade), junto à (b. nome de serra), daí que a neve esteja presente em grande parte da sua obra. Por esta razão o Teatro das Beiras escolheu para título da sua peça “(c. nome da peça)”.

A peça parte de um dos contos de Vergílio Ferreira – “(d. título do conto)” –, que narra a história de um (e. profissional) que veio de fora trabalhar para a aldeia. A ação decorre num espaço fechado – uma (f. local) –, onde um grupo de pessoas vai contando histórias ao forasteiro. Assim, são recriados os outros quatro contos: (g. títulos).

Trata-se de um retrato da sociedade portuguesa do Estado Novo, época em que os contos foram escritos, e que era uma sociedade (h. três características).

Um dos intervenientes na reportagem considera a obra de Vergílio Ferreira muito (i. uma característica), o que permite que o leitor consiga “ver” os sítios onde a ação decorre.

Ao longo da reportagem, para além dos contos, são ainda referidos os títulos de três romances de Vergílio Ferreira: (j. títulos).

ELIAR O Porto Editora

Figura 1: Excerto 1 do Manual Didático

Fonte: Costa; Magalhães; Magalhães (2016, p. 47)

Ressaltamos que exercícios como esse não fazem o aluno refletir acerca do processo da construção de sentidos dos textos. Não contribui, portanto, para a formação do usuário, nem se relaciona integralmente a nenhum dos objetivos propostos no PMPEB, apenas parcialmente ao primeiro, no que se refere à retenção de informação essencial: “adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos” (BUESCU *et al.*, 2015, p. 5).

Apesar de atividades como essas se fazerem presentes na obra, elas não correspondem à maioria das propostas de compreensão auditiva. As de interpretação de texto são, de fato, as que sobressaem. Contudo, apontamos a presença de atividades-fim e atividades-meio, conforme discutido em tópico anterior. Como exemplo de atividade-fim, cita-se o exercício de compreensão auditiva, que, a partir de vídeo com um excerto de documentário (“Grandes Livros”), traz questões como: “[...] O primeiro ao chegar ao cais é: a. o Fidalgo; b. o Onzeiro” (p. 90, at.1.1.b); “Seleciona, na coluna da direita, as ações que conduziram as personagens indicadas a entrar no hotel infernal [...]” (p. 91, at.1.2); “[...] - Será que a sociedade portuguesa do século XXI é muito diferente da caricaturada por Gil Vicente?” (COSTA; MAGALHÃES; MAGALHÃES, 2016, p. 91, at.1.2).

Destacamos que, apesar de as respostas serem pautadas na modalidade escrita da língua, trata-se de exercício de compreensão do vídeo assistido pelo aluno. Como se observa nos exemplos citados, há questões de várias naturezas, como localização de informações, inferências e construção de opinião. Essa mesma perspectiva de trabalho pode ser observada nas atividades de compreensão leitora do livro, que não são foco deste estudo. No que se refere aos objetivos do PMPEB, podem ser citados, em atividades como essas, pelo menos dois:

1. Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos.
14. Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas. (BUESCU *et al.*, 2015, p. 5)

Por outro lado, identificamos, também, atividades-meio. Como exemplo, tem-se a sequência categorizada pelo Livro como “Oralidade e Escrita”, que, no eixo da oralidade, traz proposta de compreensão auditiva e produção oral, pois propõe ao aluno assistir a um vídeo e conversar com os colegas sobre suas opiniões. Contudo, trata-se de um conjunto de atividades que, embora intituladas de oralidade, têm como objetivo preparar o aluno para a produção escrita: redação de crônica, conforme se observa a seguir:

Oralidade e Escrita

1. Se, tal como um cronista, andares atento pelas ruas, descobrirás uma série de histórias que poderão servir de matéria para as tuas próprias crônicas. Propomos-te a redação de uma crônica, de acordo com os passos seguintes.

Fase 1

- **Visiona** o vídeo que o(a) professor(a) vai projetar e que apresenta uma iniciativa radiofónica brasileira.
- **Discute**, com os teus colegas, a relação entre este vídeo e a crônica da página anterior e as reflexões que ele pretende desencadear. Podes tomar notas durante a troca de opiniões.

Fase 2

- **Em grupo, redige** uma crônica, imaginando que assististe à cena projetada. O texto deve apresentar características idênticas à crônica da página 22:
 - cerca de 250 palavras;
 - narração na 1.ª pessoa;
 - três parágrafos: narração da cena, reflexões pessoais, conclusão;
 - um título sugestivo.
- **Antes da redação**, recorda a informação do **Bloco de notas** da página seguinte.

Figura 2: Excerto 2 do Manual Didático

Fonte: Costa; Magalhães; Magalhães (2016, p. 23)

A troca de opinião não poderia ser caracterizada como uma atividade de compreensão auditiva, uma vez que se volta para o âmbito da produção oral; nem há, na proposta de produção oral, sistematização para o alcance do objetivo seguinte do PMPEB: “3. Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação” (BUESCU *et al.*, 2015, p. 5).

O que se observa, portanto, é a presença da atividade como uma etapa preparatória para a produção de texto escrito que vem na sequência. Importante salientar que não desconsideramos a importância da preparação prévia do aluno para a execução de tarefas, sejam elas de quaisquer eixos; no entanto, ressaltamos que não consideramos como atividades-fim de oralidade propostas que não desenvolvem habilidades específicas do eixo (LUNA, 2016).

3.2 PRODUÇÃO ORAL

Conforme afirmado anteriormente, a maior parte das atividades de oralidade é do âmbito da compreensão. Entretanto, as de produção estão presentes no livro também. Caracterizamos as propostas como sistematizadas e não sistematizadas e, considerando isso, apresentamos e discutimos alguns exemplos.

As sistematizadas são aquelas atividades que trazem orientações aos alunos. São, portanto, possivelmente mais inter-relacionadas com práticas sistemáticas de ensino que permitem organização de situações a partir da relação entre planejamento docente e objetivos de aprendizagem. A seguir, temos um exemplo de uma proposta de produção oral sistematizada.

Oralidade

1. Faz, oralmente, uma **apreciação crítica** deste conto, seguindo estes passos:

Fase 1

- Divisão da turma em grupos de trabalho e escolha dos respectivos porta-vozes.
- Preparação da intervenção de cada porta-voz, de acordo com os tópicos seguintes e para um tempo limite de cinco minutos:

Introdução

- Breve resumo do conto.
- Apreciação geral (positiva ou negativa):
Este conto agradou-me... / Não gostei muito do conto... / Considero este conto...

Desenvolvimento

- Exposição das razões / argumentos que sustentam a apreciação (identificação com o tema, o enredo, a linguagem utilizada, ligação com a experiência pessoal, reflexões suscitadas...).
- Recurso a citações do conto.
- Apresentação de exemplos pessoais.

Conclusão

- Reafirmação da apreciação inicialmente apresentada.

Fase 2

- Apresentação das apreciações críticas à turma.

Fase 3

- Avaliação das diferentes intervenções. **Observação:** à medida que cada porta-voz apresenta o trabalho, os restantes alunos tiram notas para a avaliação final.

DKA19 © Porto Editora

Figura 3: Excerto 3 do Manual Didático
Fonte: Costa; Magalhães; Magalhães (2016, p. 53)

Nessa proposta de produção, são dadas orientações de modo que o aluno tenha direcionamentos que partem do planejamento da fala (fase 1) à sua avaliação (fase 3). Observamos que há um gênero textual a ser contemplado (apreciação crítica) e, por isso, os tópicos presentes (“breve resumo”; “apreciação geral”; exposição das razões”; citações do conto”; “exemplos pessoais”; “reafirmação da apreciação inicialmente apresentada”) contribuem para o aluno atender as características próprias dessa situação de interação. Apesar da possibilidade de pensarmos em engessamento da fala, tal como acontece nas tradicionais redações de vestibular no âmbito da produção escrita, temos, nesse caso, um gênero textual empírico e uma vivência semelhante às que acontecem na sociedade. De

acordo com Schneuwly (2004, p. 115), “[...] não pode haver compreensão de um objeto sem um quadro de referências que oriente nosso olhar e dê sentido às observações”.

Nessa perspectiva, para os alunos internalizarem características básicas do gênero, as orientações com modelizações tornam-se importantes. Observamos, aqui, ao traçarmos um paralelo com as metodologias para ensino da produção escrita (SCHNEUWLY; DOLZ, 2014), um direcionamento semelhante.

Por outro lado, é relevante destacar que cabe ao professor conduzir a atividade de modo a reforçar que os aspectos temáticos, estilísticos e estruturais dos gêneros são flexíveis e dependem do contexto em que a interação ocorre. Desse modo, o aluno vivencia uma prática de linguagem que pode ser estendida e adaptada a outras situações a partir das adequações necessárias, a serem realizadas por usuários competentes da língua.

Em relação aos objetivos propostos no PMPEB, a proposta contempla o 3 e o 11, como se observa, respectivamente, a seguir:

- Produzir texto orais em português padrão, segundo categorias e gêneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações.
Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos gêneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação. (BUESCU *et al.*, 2015, p. 5)

O outro tipo de atividade de produção oral são as que chamamos de não sistematizadas, ou seja, com poucas orientações para a produção, não ficando claro sequer o gênero textual a ser produzido. Trata-se de exercícios do tipo “fale com o colega e dê sua opinião”, comuns nos Livros Didáticos brasileiros mais antigos, em que, juntamente com os de leitura em voz alta, eram os únicos presentes para contemplar a oralidade, servindo, muitas vezes, de atividade-meio (SILVA; LUNA, 2014). Não estamos afirmando que esse tipo de prática impossibilite a aprendizagem dos alunos; contudo, esse processo naturalizado pode acontecer em outros espaços para além da escola.

Nessa categoria de proposta no livro didático, o que acontece é a atividade de oralidade apenas (compreensão auditiva e produção), com temática relacionada ao material anteriormente lido (comentário de leitura sobre o livro que traz conto lido na atividade anterior). A Figura 2 traz um exemplo disso quando solicita que os alunos assistam a um vídeo, discutam com um colega e produzam, por escrito, uma crônica. Como se observa, a primeira parte da atividade, destinada à oralidade, é apenas uma etapa para a produção escrita.

Ressaltamos que, principalmente em atividades como essa, faz-se necessário um docente reflexivo para a condução do uso do material didático em sala de aula. Como aponta Lima (2015, p. 62), desse tipo de profissional, espera-se:

Um professor que veja no livro didático apenas um recurso – como tantos outros – que está a seu serviço e não o inverso; um material que deve ser utilizado a partir das escolhas feitas pelo professor com base no conhecimento de que dispõe, construído durante sua formação inicial e sua prática; um objeto que, justamente pelo contexto no qual foi introduzido no nosso ensino e pelas lacunas que possui, não pode ser encarado como o autor da aula, como o dono da verdade.

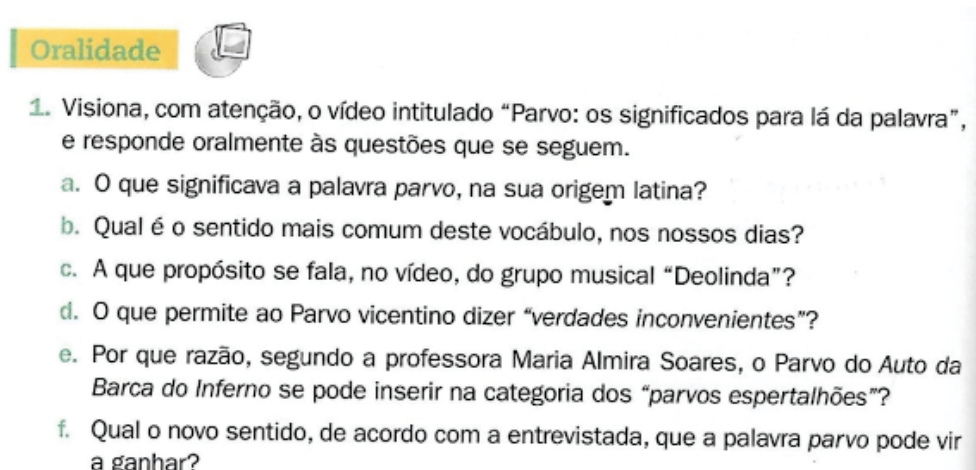
Cabe, portanto, ao docente fazer uso adequado do material didático, relacionando-o às suas concepções e considerando as especificidades de seus grupos. Isso porque o livro didático não substitui o planejamento realizado pelo professor, sendo, então, mais uma ferramenta contribuidora das práticas de ensino e aprendizagem, além de fazer parte de um *sistema curricular* que é, segundo Sacristán (2000), uma confluência de práticas, composto, dentre outros, pelo currículo apresentado aos professores (ex.: os próprios materiais didáticos), pelo currículo prescrito (ex.: diretrizes oficiais) e pelo currículo modelado pelos professores (ex.: usos de conhecimentos do docente).

Apesar do apontado quanto às limitações do manual em análise, destaca-se que, na maior parte das atividades de produção, independentemente de muitas orientações ou não, há consideração das etapas de planejamento, execução e avaliação, sendo, portanto, um ponto positivo se somado à condução de uso do material por um professor reflexivo.

3.3 RELAÇÃO ENTRE OS DOMÍNIOS

A articulação presente no livro é muito mais relacionada às temáticas contempladas do que, de fato, aos eixos. No entanto, essa articulação temática já não seria uma possível articulação entre os eixos? No que se refere à relação entre a oralidade com a leitura e escrita, o tema é o elo existente entre as atividades. Por outro lado, quando consideramos a análise linguística/gramática (MENDONÇA, 2006), a articulação com fenômenos da língua é mais evidente.

A atividade que solicita ao aluno assistir ao vídeo “Parvo: os significados para lá da palavra” é um exemplo de compreensão auditiva e, ao mesmo tempo, de análise linguística. Isso porque há uma reflexão sobre vocabulário, considerando desde a origem da palavra “parvo”, seus múltiplos sentidos, até seu significado mais comum, quando utilizada atualmente, como se observa em algumas das questões: “O que significa a palavra parvo em sua origem latina?”; “Qual é o sentido mais comum deste vocábulo nos nossos dias?”; “Qual o sentido, de acordo com a entrevistada, que a palavra parvo pode vir a ganhar?”.



Oralidade

1. Visiona, com atenção, o vídeo intitulado “Parvo: os significados para lá da palavra”, e responde oralmente às questões que se seguem.
 - a. O que significava a palavra *parvo*, na sua origem latina?
 - b. Qual é o sentido mais comum deste vocábulo, nos nossos dias?
 - c. A que propósito se fala, no vídeo, do grupo musical “Deolinda”?
 - d. O que permite ao Parvo vicentino dizer “*verdades inconvenientes*”?
 - e. Por que razão, segundo a professora Maria Almira Soares, o Parvo do *Auto da Barca do Inferno* se pode inserir na categoria dos “*parvos espertalhões*”?
 - f. Qual o novo sentido, de acordo com a entrevistada, que a palavra *parvo* pode vir a ganhar?

Figura 4: Excerto 4 do Manual Didático

Fonte: Costa; Magalhães; Magalhães (2016, p. 108)

Além da relação com a análise linguística presente na própria atividade, também se destaca a relação com o eixo da leitura, pois é contemplado o sentido da palavra no texto que vem sendo trabalhado ao longo da etapa. Nesse caso, portanto, há uma relação entre oralidade e análise linguística, do ponto de vista dos fenômenos da linguagem, e uma relação entre oralidade e leitura, do ponto de vista temático.

Na seção seguinte (Gramática), o trabalho com o dicionário, o processo de formação e a evolução semântica também se dão a partir do mesmo vocábulo (*parvo*), debatido nas atividades anteriores de leitura e oralidade, conforme se observa na Figura 5. Ressalta-se, aqui, que não é objetivo deste estudo analisar se a atividade de gramática é adequada ou não, mas, simplesmente, se há relação com o eixo da oralidade. Apesar disso, evidenciamos a ideia de que a relação da oralidade com os demais eixos deve possibilitar ao aluno a habilidade de reflexão, de modo a contribuir para que faça uso da língua adequadamente. Assim também é apontado em um dos objetivos do PMPEB: “Mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos” (BUESCU *et al.*, 2015, p. 5).

1. Observa a seguinte entrada de dicionário.

A forma antiga *parvo* e o feminino *párvoa* dizem-nos que a etimologia desta palavra está no latim *parvulus*, diminutivo de *parvus*, isto é, “muito pequeno; muito jovem”.

José Pedro Machado, in *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, vol. IV, 3.ª ed., Horizonte, 1977

1.1. Identifica o **processo fonológico** assinalado na evolução da palavra *parvo*:

▪ *parvulus* > *parvo*

1.2. Explicita a **evolução semântica** que a palavra *parvo* sofreu, com o decorrer do tempo.2. Tal como a palavra *parvo*, muitos outros vocábulos evoluíram semanticamente, isto é, são hoje usados com um significado diferente daquele que tinham na sua origem.

2.1. Observa o quadro que se segue.

A	B
(a) fogo	(1) residência de Nero, no Monte Palatino, em Roma.
(b) calamidade	(2) diminutivo de <i>capa</i> , <i>manto</i> .
(c) palácio	(3) acompanhante, servidor.
(d) capela	(4) doença que atacava o pé das canas de cereais.
(e) satélite	(5) folha de papel dobrada em quatro.
(f) caderno	(6) lar onde se acendia o lume.

a. Explicita o significado que atribuímos atualmente às palavras da coluna A.

b. Associa os vocábulos da coluna A aos seus significados originais (coluna B).

Figura 5: Excerto 5 do Manual Didático

Fonte: Costa; Magalhães; Magalhães (2016, p. 111)

Nessa atividade, a relação entre o eixo da gramática e da oralidade também se dá a partir de aspectos temáticos, ou seja, o fragmento de texto lido foi utilizado como ponto de partida para o estudo de palavra, considerando desde sua evolução fonológica à semântica. No entanto, pouco é explorado o sentido da palavra “parvo” no texto lido e o seu sentido usual nos dias de hoje. Uma hipótese para que isso ocorra é o fato de essa reflexão ter sido realizada anteriormente, na atividade de compreensão auditiva (Figura 4). Ainda assim, ressaltamos que, apesar de existir uma articulação, ela é inicial, uma vez que o foco central da proposta gramatical é contemplar a evolução semântica de modo geral. Por isso, na segunda questão, várias outras palavras são apresentadas para o aluno fazer a correspondência com os significados de suas origens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado no tópico anterior, o Livro Didático de Português analisado apresenta atividades de oralidade no âmbito da: i. compreensão auditiva, por meio da disponibilização de material de áudio e vídeo; ii. produção oral, com propostas consideradas como atividade-fim e atividade-meio; iii. análise linguística, tematicamente relacionadas a exercícios anteriores. Desse modo, podemos afirmar que o eixo se faz bastante presente no manual e dialoga parcialmente com o documento oficial em vigência em Portugal, o Programa e Metas de Português do Ensino Básico (BUESCU *et al.*, 2015).

Em relação aos tipos de propostas, identificamos algumas que possibilitam aos alunos evoluírem em suas práticas de usos da língua como, por exemplo, as de compreensão auditiva, que visam a explorar o texto oral a partir da localização de informações explícitas até a realização de inferências; ou as de produção oral, que trazem orientações mais detalhadas e sistemáticas para o planejamento, a execução e a avaliação, considerando, assim, as diferentes etapas da produção textual.

Por outro lado, também foram identificadas atividades de oralidade que pouco contribuem para a formação do usuário competente da língua materna, como as de compreensão auditiva, que se voltam para a escuta em uma abordagem de decodificação (repetir o que ouviu para preencher espaços em textos escritos); ou as propostas de produção oral que, além de não trazerem orientações aos estudantes, fazem-se presentes no livro apenas para a preparação para outra atividade de escrita, por exemplo.

Enfim, a análise do Livro Didático de Português em pauta permitiu identificar pontos positivos e negativos das atividades de oralidade, evidenciando, ao considerar algumas delas, avanços quanto ao processo de ensino-aprendizagem do referido eixo. Ressaltamos, entretanto, a necessidade de mais estudos voltados aos materiais didáticos, a partir de outras coleções, de modo a dar continuidade às reflexões tecidas neste artigo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2011.

BUESCU, H. C.; MORAIS, J.; ROCHA, M. R.; MAGALHÃES, V. F. Ministério da Educação. *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2015.

CARDOSO, W. M. B. *Propostas de atividades na língua oral no livro didático de língua portuguesa da EJA: encontro e desencontros*. 2016. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2016.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. *In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.181-198.

COSTA, F.; MAGALHÃES, O.; MAGALHÃES, V. *Diálogos*. Português – 9º ano. Porto: Porto Editora, 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? *In: LEAL, L.; GOIS, S. (Orgs.). A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LIMA, H. K. C. de. *O lugar do livro didático na formação do professor de português – um estudo de documentos curriculares, discursos e práticas docentes de duas instituições públicas de ensino superior*. 2015. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LUNA, E. Á. A. *Didática da oralidade na formação inicial do professor de português: um olhar sobre documentos curriculares e discursos docentes e discentes de instituições de ensino superior*. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MAGALHÃES, T. G. *Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos*. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDES, E. P. S.; SILVA, A. A Oralidade na Alfabetização: um estudo sobre os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (1998-2016). *Imagens da Educação*, Maringá, v. 2, n. 09, p. 126-140, 2019.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p. 199-226.

NÚÑEZ DELGADO, M. P. Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: El papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos*, 16, p.155- 172, 2000.

RODRIGUES, S. G. C.; SÁ, C. M. *Transversalidade VIII: fonética, fonologia e ensino da língua portuguesa*. Aveiro: UA Editora, 2019.

SÁ, C. M.; LIMA, H. K. C. *Transversalidade IV: contributos do manual de Português*. Aveiro: UA Editora, 2015.

SÁ, C. M.; LUNA, E. A. A. *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. Aveiro: UA Editora, 2016.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. C. L.; LUNA, E. Á. A. Oralidade no livro didático: os primeiros passos de um longo caminho. *Revista Encontros de Vista*, Recife, v. 2, n. 14, jul./dez., p. 29-44, 2014.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2014. p. 109-124.



Recebido em 17/09/2020. Aceito em 19/08/2021.