

CONTRIBUIÇÃO PARA A CRÍTICA DO TRATAMENTO DA LINGUAGEM ORAL NAS COLEÇÕES APROVADAS PELO PNLD EJA-2011

CONTRIBUTION TO CRITICISM OF THE TREATMENT OF ORAL LANGUAGE IN THE COLLECTIONS APPROVED BY PNLD EJA-2011

Data de entrega dos originais à redação em: 02/04/2016
e recebido para diagramação em: 23/06/2016.

Rosemeire Mielke ¹

Este artigo objetiva apresentar os resultados da análise das atividades didáticas para o ensino da linguagem oral nos livros didáticos de EJA do primeiro seguimento (1º ao 5º ano). A pesquisa foi abordada pela perspectiva discursiva e interpretativa, tendo por metodologia a análise documental. Após leitura dos documentos norteadores para produção e escolha dos livros didático, bem como as resenhas dos livros aprovados – as três coleções aprovadas pelo PNLD EJA 2011: Coleção É Bom Aprender, Projeto Identidade e Viver e Aprender, buscou-se compreender “se” e “como” estas coleções tomaram o ensino da linguagem oral enquanto objeto de ensino. Os resultados do estudo demonstraram que nessas coleções o ensino da linguagem oral é tomado como instrumento de ensino, no entanto, o que prevalece é o ensino do oral tomado como conversação/diálogo, usado para introdução do capítulo ou das atividades propostas. Quanto ao ensino da linguagem oral formal pública, que conforme documentos supracitados deve ser objeto de ensino, os gêneros que aparecem são debate e entrevista, porém, na maioria das vezes, não apresentam práticas reflexivas sobre seus usos, constituindo-se também como estratégia de abordagem de conteúdo e não de estudo das formas composicionais ou estilo que leve o educando a utilizá-los.

Palavras-chave: PNLD EJA. Oralidade. Práticas Sociais.

This article presents the results of analysis of educational activities for teaching oral language in the textbooks of the first follow-up EJA (1st to 5th grade). The research was addressed by discursive and interpretative perspectives, through document analysis. After reading the guiding documents for production and choice of textbook, as well as the review of approved books – the three collections approved by PNLD EJA 2011: “É Bom Aprender” (= “Learning is good”), “Projeto Identidade” (= “The identity project”) and “Viver e Aprender” (= “Living and Learning”), we sought to understand “if” and “how” these collections considered the teaching of oral language as a teaching object. The study results demonstrated that, in these collections, the oral language teaching is taken as a teaching tool, however, what prevails is the oral teaching taken as conversation/dialogue, used for the introduction of the chapter or the proposed activities. As for the teaching of public formal oral language, which according to these documents should be a teaching object, the genres that appear are discussions and interviews, but in most cases, do not have reflective practices on their uses, constituting well of a mere strategy for content approach and not for studying the compositional forms or style that would enable students to use them for communication.

Keywords: PNLD EJA. Oral Skills. Social Practices.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática linguagem oral e os livros didáticos surgiu ainda na graduação, quando o ensino da linguagem oral na sala de aula fora apresentado para discussão do ensino/aprendizagem.

A leitura dos referenciais teóricos da temática – linguagem oral na sala de aula – e outros relacionados às especificidades dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) levou-me à análise do suporte pedagógico livro didático. No entanto, por ser um objeto multifacetado, verificou-se que não seria possível compreendê-lo no seu todo, dada a sua complexidade. Buscou-se, então, a compreensão de uma faceta do PNLD EJA – Programa Nacional do Livro Didático para a EJA – nos livros didáticos, a saber: *o tratamento da linguagem oral nas três coleções aprovadas pelo PNLD EJA-2011 para o 1º segmento de ensino da modalidade EJA (1º ao 5º ano)*. A pesquisa procura responder “se”

e “como” a linguagem oral aparece no livro didático da EJA.

Inicialmente apresento a importância do livro didático, observando o público a que se destina – o educando da EJA e suas especificidades no seu “ciclo de vida”. Em seguida, há um pequeno resumo histórico do PNLD no Brasil até chegar à PNLD EJA e o processo de avaliação, escolha e aquisição dos livros didáticos que ocorre em ciclos regulares trienais. Na sequência, é tratada a metodologia de pesquisa utilizada para análise documental, sendo consultados para tal a Proposta Curricular de EJA (2001), por ser um referencial curricular, criado (em 1995) para auxiliar educadores e demais envolvidos na EJA, apresentando propostas didáticas e expectativas de aprendizagem para o educando desta modalidade, o Edital veiculado ao MEC dos livros didáticos de EJA (2009) para produção dos livros, o Guia do PNLD EJA 2011 e as coleções

1 - Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

aprovadas (livros didáticos) para escolha das escolas interessadas, fornecidos pelos editores.

Complementando, apresento as coleções didáticas e as categorias de análise da pesquisa e, por fim, é feita a análise e discussão dos resultados da pesquisa que demonstram que as coleções trazem atividades voltadas para a escuta e/ou a produção de textos orais, embora poucas apresentem uma proposta didático-pedagógica específica para o seu ensino/aprendizagem. A abordagem adotada para o desenvolvimento do ensino da modalidade oral da língua no livro do aluno caracteriza-se, principalmente, por sugerir que os educandos conversem com os colegas e/ou como oralização dos textos escritos. Existem propostas de trabalhos com outros gêneros orais, mas não há, via de regra, orientações sobre como esses textos poderão ser produzidos, ou seja, não há orientação ao educando ou educador sobre a escolha do registro adequado (formal ou informal) em função da situação e das funções do gênero em estudo.

2 O LIVRO DIDÁTICO E O EDUCANDO DA EJA

O livro didático é um suporte pedagógico atuante, que fornece um sistema complexo de ensino/aprendizagem, é um artefato cultural, resultado de um complexo processo de articulação entre diversos agentes compreendido como um gênero do discurso, ou seja,

que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s); por isso mesmo, não podemos deixar de perceber o sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a quem se destina (BUNZEN, 2008, p. 18).

Portanto, esta pesquisa significa dar relevo à historicidade em suas contínuas transformações e suas relações com as atividades humanas. O livro didático é um suporte da esfera escolar que compõe a relação ensino/aprendizagem, é um

gênero do discurso, historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação sócio-histórica de produção, retira seus temas (os objetos de ensino carregados de valor ideológico), formas de composição para uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do Ministério) e um estilo didático próprio. Para dar visibilidade à relação dialógica que se instaura entre a seleção dos objetos de ensino e sua organização, formando uma arquitetura móvel e multidimensional que apresenta para professores e alunos determinados objetos de ensino e percursos específicos de aprendizagem (BUNZEN, 2009, p. 29).

Nessa teia de valores e ideologias que compõem a produção deste material didático, há que se atentar para seu público e sua importância social. Assim, na busca de entender o educando a que este material se destina, a concepção de Oliveira (2004) nos auxilia

nesta tarefa, pois toma o sujeito desta modalidade de ensino enquanto um ser social em diferentes “ciclos de vida”. Este conceito traz um olhar sobre o sujeito, para além das etapas biológicas de desenvolvimento do ser humano, visto que compreende o sujeito numa filosofia calcada na perspectiva de educação ao longo da vida, que atenta para as especificidades dos educandos desta modalidade de ensino. Para Oliveira (2004, p. 227) existe

[...] a necessidade de historicizar a compreensão do desenvolvimento, tomando os ciclos de vida como etapas culturalmente organizadas de passagem do sujeito pela existência tipicamente humana. As atividades e práticas culturais, e especialmente os instrumentos, signos e modos de pensar a elas relacionados, foram postulados como constituinte da mente humana. Nesse sentido os jovens e adultos concretos que se encontram na sala de aula deveriam ser objeto de conhecimento aprofundado, por meio da investigação sobre o modo de inserção na vida social, suas atividades, seu acesso a diferentes tecnologias e linguagens, a partir do qual poderia ser estabelecido um diálogo com os instrumentos, signos e modos de pensar que são próprios da escola.

Assim, o *corpus* dessa pesquisa teve como escopo observar nos livros das coleções aprovadas pelo PNLD EJA “se” estes contemplaram o ensino da linguagem oral e “como” estes documentos tomaram o ensino da linguagem oral, analisando se as atividades propostas atendem às especificidades dessa modalidade de ensino em seu ciclo de vida.

3 IDENTIFICAÇÃO DO PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 pelo Decreto nº 91.542, é um programa do governo federal do Brasil cujo objetivo é comprar e fornecer às escolas públicas livros didáticos para os educandos do ensino fundamental e médio, bem como da modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos.

A modalidade de ensino EJA só foi incorporada ao programa em 24 de abril de 2007 (vinte e dois anos após a criação do programa) pela Resolução nº 18, chamado no início de PNLA – Programa Nacional para a Alfabetização de Jovens e Adultos, com a função de atender os alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado¹ (PBA).

Em 4 de setembro de 2009, foi lançado o segundo edital do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (doravante PNLD EJA), que ampliou o programa de distribuição dos livros didáticos para esta modalidade na intenção de atender um número maior de educandos, passando a incorporar não só os educandos do Programa Brasil Alfabetizado, mas também os educandos matriculados na Educação de Jovens e Adultos das redes de ensino público, tanto no primeiro segmento (1º ao 5º ano) quanto no segundo seguimento do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Assim, o PNLA passou

¹ Trata-se de um programa desenvolvido em todo o território nacional, voltado a promover a alfabetização e ampliar oferta educacional para jovens e adultos “iniciado pelo Ministério da Educação em 2003, que destina recursos a organizações da sociedade e organismos públicos para desenvolverem seus projetos” (VÓVIO, 2007, p. 51).

a integrar o PNLD EJA, ou seja, ficou denominada, a partir de então, a sigla PNLD EJA para o programa de análise dos livros didáticos de educação de jovens e adultos.

O PNLD EJA, regulamentado pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, dá continuidade às ações de avaliação de obras didáticas adotadas pelo governo brasileiro nas últimas décadas, com destaque para o PNLD² (1985) e o PNLEM³ (2004). Estes programas estão inseridos no Plano Nacional de Educação⁴ (PNE) que orienta, em seu item 5.3, os Objetivos e Metas a serem alcançados com relação à educação de jovens e adultos, entre eles: a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos pelas redes de ensino; além da necessidade de estabelecer um programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental da EJA, de forma a incentivar as demais iniciativas estabelecidas para a modalidade de ensino.

Em acordo com as metas estabelecidas pelo PNE (2000-2010) com relação à distribuição de livros didáticos, o PNLD-EJA deve promover a avaliação e distribuição de livros que são entregues a título de doação junto às entidades que estabelecerem parcerias com o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁵, atendendo os

- 2 Conforme Batista e Rojo (2005), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985, por meio do Decreto nº 91.542, objetivando a aquisição e distribuição (a título de doação) de livros didáticos no atendimento de todos os alunos de primeira a oitava série do antes denominado primeiro grau das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do país, com prioridade para os componentes básicos "Comunicação e Expressão" e "Matemática". A partir de 1996, o trabalho do programa foi ampliado, pois, além da distribuição dos livros, o PNLD passou a avaliar os livros didáticos, para posteriormente adquiri-los e distribuí-los universal e gratuitamente aos educandos do ensino fundamental público.
- 3 O PNLEM foi implantado em 2004 para distribuição de livros didáticos gratuitamente aos alunos do ensino médio público de todo o país. O programa prevê o atendimento progressivo de distribuição de livros didáticos na forma de doação aos alunos das três séries do ensino médio (BATISTA e ROJO, 2005).
- 4 O primeiro Plano Nacional de Educação – PNE "suruiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura" (BRASIL/PNE, 2000, p. 6). O Plano Nacional de Educação elabora e define a intervenção plurianual (decenal) do Poder Público e da sociedade com relação à educação do país.
- 5 A SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade foi criada em julho de 2004. Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. A partir do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011,

educandos de 15 anos ou mais, ainda não alfabetizados (BRASIL/FNDE, 2009).

Os programas de avaliação do livro didático estão vinculados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE⁶, e compete a este elaborar, em conjunto com a SECADI, os editais de convocação para seleção e avaliação dos livros didáticos inscritos pelas editoras no programa. O processo de avaliação, escolha e aquisição dos livros didáticos ocorre em ciclos regulares trienais (ver quadro 1).

Após avaliação dos livros, as obras/coleções didáticas avaliadas e aprovadas no programa são disponibilizadas sob a forma de resenhas à comunidade escolar, por meio do Guia do Livro Didático para a EJA. Este guia tem como objetivo fornecer subsídios sobre as obras/coleções aos educadores e demais envolvidos na escolha dos livros, ou seja, "as resenhas apresentam as obras/coleções em sua diversidade: na proposta pedagógica, no encaminhamento metodológico, na forma de abordagem, nos critérios de organização dos conteúdos e na composição gráfica" (PNLD EJA, 2011, p. 7).

A pesquisa deste artigo surgiu a partir do entendimento da importância não só da avaliação dos livros didáticos, mas também pela ciência da importância de conhecer as propostas didáticas apresentadas nos livros a serem trabalhadas em sala de aula. No entanto, este é um objeto multifacetado, não sendo possível compreendê-lo no seu todo, dada a sua complexidade; buscou-se, então, a compreensão de uma faceta do PNLD EJA nos livros didáticos, a saber: *o tratamento da linguagem oral nas três coleções aprovadas pelo PNLD EJA-2011 para o 1º segmento de ensino da modalidade EJA (1º ao 5º ano)*.

4 METODOLOGIA

Para a análise dos livros didáticos, partimos da abordagem técnica de pesquisa denominada de *análise documental*. Para Severino (2007, p. 124):

é acrescentada a esta secretaria também a educação de inclusão e sua nomenclatura passa ser SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (BRASIL/MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=541>.

6 O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – "FNDE, autarquia vinculada ao Ministério da Educação, foi criado por intermédio da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969. É responsável por captar e distribuir recursos financeiros a vários programas e projetos do Ensino Fundamental. O maior objetivo é garantir que todas as crianças e jovens, de 7 a 14 anos, e aqueles com idade acima de 14 anos, que não tiveram acesso à escola em época apropriada, possam concluir o Ensino Fundamental" (BRASIL/FNDE).

Quadro 1 - Calendário de atendimento de Livros Didáticos de EJA

Ano de Aquisição	Ano de Utilização	Tipo de Atendimento
2010	2011	Escolha trienal e distribuição integral dos livros didáticos para todas as matrículas
2011	2012	Reposição integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
2012	2013	Reposição integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
2013	2014	Escolha trienal e distribuição integral dos livros didáticos para todas as matrículas
2014	2015	Reposição integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
2016	2017	Reposição integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
E assim sucessiva e alternadamente nos anos seguintes		

Fonte: FNDE - Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009

[...] em ciência, documento é todo o **objeto** (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD etc.) que torna *suporte material* (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma *informação* (oral, escrita, gestual, sonora etc.) que nele é fixada mediante *técnicas especiais* (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados.

Ao analisar livros didáticos, Barros-Mendes e Padilha (2005, p.120-121) discutem que a análise qualitativa admite outras formas de análise que permitem com que os dados se abram “para diversos diálogos, na medida em que, a cada passo e análise, outros dados surgem, provocando novos diálogos e novas interpretações e assim, paulatinamente, se vai traçando um fio que conduz a análise”.

Portanto, no percurso da análise surgiram outras leituras necessárias para compreensão das propostas dos livros didáticos. Assim, foi feito um levantamento e leitura dos documentos relacionadas à EJA, tais como: a Proposta Curricular de EJA (2001), por ser este um referencial curricular, criado (em 1995) para auxiliar educadores e demais envolvidos na EJA, com propostas didáticas e expectativas de aprendizagem para o educando desta modalidade; além dos documentos que norteiam a produção dos livros didáticos, a saber: o Edital veiculado pelo MEC para aquisição dos LD de EJA (2009), o Guia do PNLD EJA 2011 e, finalmente, as coleções aprovadas (livros didáticos) para escolha das escolas interessadas, fornecidos pelos editores.

5 APRESENTAÇÃO DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para seleção dos livros didáticos, foi feito um levantamento no Guia do PNLD EJA 2011 para saber quais e quantos foram os livros aprovados pelo PNLD. De acordo com o guia, no processo avaliativo foram analisadas 65 coleções, sendo 25 de alfabetização; 16 do primeiro segmento; 10 do segundo segmento do ensino fundamental e 14 regionais. Desse total de obras avaliadas, 21 foram aprovadas e 44 foram excluídas.

Dos livros aprovados, 14 são de Letramento e Alfabetização; e Alfabetização Matemática, indicados para o primeiro segmento (1º ao 5º ano), sendo duas coleções regionais e três coleções para distribuição nacional. Foram selecionadas, como objeto de análise, as coleções de distribuição nacional (no total de 9 livros), estas compostas de: Livro do Aluno (doravante LA) com atividades didáticas e o Manual do Professor (doravante

MP), com reflexões teórico-metodológicas e sugestões para a realização das atividades didáticas (Figura 1).

As coleções são compostas de três livros, chamados de: *Volume Único*, *Volume 1* e *Volume 2*. Duas coleções – **É Bom Aprender** e **Projeto Identidade** – dispostas em: *volume único*: dividido em *Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática*; *volume um*: corresponde ao 2º e 3º ano, e o *volume dois*: para o 4º e 5º ano, escrito pelo autor com organização didática interdisciplinar, no entanto, está organizado disciplinarmente, ou seja, *Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências e Artes*. A coleção **Viver e Aprender** trabalha com eixo temático de forma interdisciplinar, no qual as disciplinas não estão separadas por espaço determinado, elas estão imbricadas numa metodologia que encadeia os conteúdos didáticos às disciplinas vigentes no currículo escolar.

Após leitura dos materiais norteadores para produção dos livros didáticos já citados, partiu-se para a análise das atividades didáticas voltadas para o ensino do oral. Nessa análise, incluiu-se a exploração do material quanto às atividades propostas para o trabalho com a linguagem oral e quanto às capacidades e qualidade da linguagem envolvidas no ensino/aprendizagem dos gêneros orais formais públicos.

Em um primeiro momento, a análise visou obter indícios que fornecessem os caminhos que levassem ao objetivo geral desta pesquisa, verificar se os livros didáticos estariam abrangendo, em suas propostas de trabalho, a linguagem oral como objeto de ensino e de que forma é trabalhada.

Na análise do Manual do Professor das coleções verificou-se que todas elas entendem que a linguagem oral precisa estar nas salas de aula, no entanto, é apresentada como ferramenta de diálogo/conversa entre professor/aluno ou aluno/aluno (conversas em duplas, grupos, debates não formais etc.). Após leitura do referencial teórico e o levantamento das atividades orais presentes nas diferentes disciplinas das três coleções, foi possível categorizarmos as atividades em três grupos para a análise (Quadro 2).



Figura 1 - As coleções didáticas aprovadas pelo PNLD EJA (primeiro segmento nacional).
 Fonte: FNDE – Guia do PNLD EJA 2011 (p.113 a 129)

Quadro 2 - Categorias de análise dos Livros Didáticos de EJA

Categorias	Definição
<i>Oral formal pública</i>	Trabalhar com gêneros distintos daqueles dominados cotidianamente pelos educandos. Os gêneros formais públicos são aqueles que circulam em diferentes esferas sociais que possuem formas mais institucionais de comunicação, que são mediadas, e parcialmente reguladas por restrições exteriores à da comunicação cotidiana, tais como: debate, entrevista etc.
<i>Mídia - oral como conversa e diálogo</i>	A oralidade está presente apenas porque permite a condução da atividade, tais como: converse, dê sua opinião, conte, fale, discuta com os colegas sobre as questões das atividades.
<i>Oralização de textos</i>	A oralização está circunscrita na leitura em voz alta pelo aluno ou pelo professor.

No que consiste a escolha destes conceitos como categorias de análise?

A categoria linguagem “*oral formal pública*” foi tomada como uma categoria de análise da Proposta Curricular de EJA (2001), do Edital e Ficha Avaliativa do Guia do PNLD EJA (2009) – que validam as propostas didáticas das atividades de ensino do oral, apresentam um “certo” consenso de que o ensino/aprendizagem da linguagem oral deve privilegiar a linguagem oral formal pública, ou seja, trabalhar com gêneros distintos daqueles dominados cotidianamente pelos alunos.

Segundo Rojo e Cordeiro (2004), a partir das discussões sobre as práticas de uso da linguagem, com relação às práticas escolares de ensino da língua materna, houve uma virada discursiva ou enunciativa, que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula. Esta discussão toma força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros – os PCNs, a Proposta Curricular de EJA, o Edital de Convocação e o Guia do PNLD, que passam a assumir “a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escrito e, também, orais” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 10), o que também se reflete na produção didática dos livros didáticos com relação ao ensino do oral e da escrita. De acordo com as autoras, esses documentos

[...] fazem forte apelo ao gênero como objeto de ensino dos eixos da língua materna em literatura e produção e indicam o lugar do texto (oral/escrito) como materialização de um gênero – *unidade de trabalho* – e, logo, suporte de aprendizagem de suas propriedades. [...] Assim nesses referenciais, forma e conteúdo têm importância e são determinados apenas dentro do enquadre do funcionamento social e contextual do gênero. Duas novidades são bastante importantes nessa virada: o ensino de linguagem e de gêneros orais (formais públicos) e a valorização dos contextos de uso e de circulação (ROJO & CORDEIRO, 2004, p. 10-11).

Segundo Schneuwly, Dolz e Haller (2004, p. 147), as características da linguagem oral formal decorrem das situações e das conversações ligadas aos gêneros.

Portanto seria melhor falarmos de características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público – características que são

diferentes de um para outro gênero [...] e cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola, etc.). A propriedade dada aos gêneros públicos formais não decorre somente de razões pedagógicas, mas também psicológicas e didáticas (grifos meus).

Para os autores, os educandos geralmente dominam bem as formas cotidianas de produção oral, estas de reação imediata à palavra do outro interlocutor, que podem ser consideradas como autorregulação, à medida que o funcionamento da linguagem constitui-se por seu próprio desdobramento no imediato e local. Na posição assumida pelos autores, é papel da escola levar os educandos a ultrapassarem as formas de produção cotidianas, pois estes circulam em diferentes esferas sociais que possuem formas mais institucionais de comunicação, que são mediadas e parcialmente reguladas por restrições exteriores às da comunicação cotidiana, visto que

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional (DOLZ, SCHENEUWLY & HALLER, 2004, p. 147).

É importante salientar que os autores falam que não existe um “oral” e sim “orais” que vêm acompanhados de uma imensidão de gêneros que atendem às diferentes esferas de circulação, ou seja, para além de um ou outro gênero privilegiado pelo ensino escolar.

Esta categoria foi tomada em consonância com os documentos que direcionam para este conceito de trabalho com a linguagem oral. Assim, na análise dos LDs buscou-se compreender como o ensino dos gêneros orais formais públicos definidos pelos documentos são tratados (ou não) nos livros didáticos.

A categoria oral “*mídia*” (SILVA & MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 194) foi tomada como categoria, pois, segundo os autores, são: “ (...) atividades que tratam a linguagem oral como mídia para a realização de outras atividades”. Tal discussão ajudou a mapear a “realização de outras

atividades" na qual a oralidade está presente apenas como meio para atividade, tais como: converse, dê sua opinião, conte, fale, discuta com os colegas sobre as questões das atividades. De acordo com Silva & Mori-de-Angelis (2003, p. 195), se considerarmos que se espera que uma coleção apresente situações que promovam o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, então é inegável que as atividades como estas cumprem este objetivo. Em suma, esta categoria atende às questões voltadas para o diálogo/conversaão propostas nos livros didáticos.

A categoria a *linguagem oral* enquanto "oralização" atende ao quesito em que a proposta é a oralização da escrita, ou seja, na leitura em voz alta de uma narrativa ou nas declamações de poemas etc., que não pode ser considerada da mesma forma que um diálogo/conversaão, ou mesmo um debate, uma entrevista, uma dramatização etc. A oralização está circunscrita na leitura em voz alta, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004, 145). Para eles, a oralização da escrita resulta, para

o ouvinte, na escuta de um texto oral, não constitui uma produção de texto num certo gênero, como, por exemplo, a exposição a partir de notas apresentadas por uma pessoa numa dada situação ou um debate coletivo entre quatro pessoas. A diferença reside, essencialmente, no fato de que, na composição ou debate, há unicidade de tempo e lugar do processo de fabricação do texto ouvido pela audiência, sendo que os locutores o realizam em todas as suas dimensões de uma só vez [...] O produtor pode ser o mesmo, se ele lê seu próprio texto – produção do texto escrito, por um lado, e oralização, por outro –, ou diferente, quando ele declama La Fontaine: a voz é emprestada por outra pessoa. O evento comunicativo, no sentido estrito, só acontece no momento em que se reúne texto e voz em que o texto é ouvido.

Esta categoria de análise foi assumida por verificar que nos livros didáticos há um grande número de seções voltadas para leitura.

Explicitadas as categorias de análise, a seguir temos a análise das coleções dos livros didáticos em sua composição e divisão disciplinar, observando como estes tomaram para si o ensino da linguagem oral.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os alunos da EJA retornam à escola ou chegam pela primeira vez a esse espaço, trazendo sua história de vida, suas experiências, seus conhecimentos, os quais devem ser considerados, pois

[...] o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele

traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Portanto, para captar a forma como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo, há de se considerar não apenas a questão da especificidade etária, ou suas relações com a cultura escrita e oral, mas, principalmente, suas práticas sociais comunicativas. É importante entendê-los numa perspectiva histórico-cultural, que abarca "o desenvolvimento do sujeito humano e de sua singularidade que se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social" (VYGOTSKY apud REGO, 1998, p. 62). Conforme Oliveira (2004), inspirada também nas discussões de Vygotsky, o desenvolvimento individual

se dá no interior de uma determinada situação histórico-cultural, que fornece aos sujeitos, e com eles constantemente reelabora, conteúdos culturais, artefatos materiais simbólicos, interpretações, significados, modos de agir, de pensar, de sentir [...] a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito, muito mais referida, [...] às circunstâncias histórico-culturais e às peculiaridades da história e das experiências de cada sujeito (OLIVEIRA, 2004, p. 214).

Os educandos dessa modalidade educacional apresentam, frequentemente, uma trajetória em que o sentimento de menos valia está presente em sua formação psicológica por diversos motivos, seja em decorrência da sua falta de instrumentalização para leitura e escrita, ou em relação à linguagem oral – por não saberem como interagir numa situação formal, como, por exemplo, numa entrevista de emprego, ou em outras situações formais de comunicação oral, ocasionando constrangimentos no decorrer de sua vida.

Assim a linguagem oral também é objeto de ensino na Proposta Curricular de EJA (2001) que traz para a escola a função de propiciar ao educando desta modalidade situações comunicativas que possibilitem a ampliação de seus recursos linguísticos. Ainda, segundo o Edital do PNLD EJA (2011), o ensino do eixo oralidade implica instrumentalizar o indivíduo, capacitando-o a identificar o uso adequado e eficiente da linguagem oral em situações privadas ou públicas, sendo este um ensino importante, pois atende às demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania. Conforme Marcuschi (1997, p. 39):

[...] as instituições escolares dão à fala atenção quase que inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura. Seríamos demasiado ingênuos se atribuíssemos essa postura ao argumento de que a fala é tão praticada no dia a dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar de ser transformada em objeto de estudo em sala de aula.

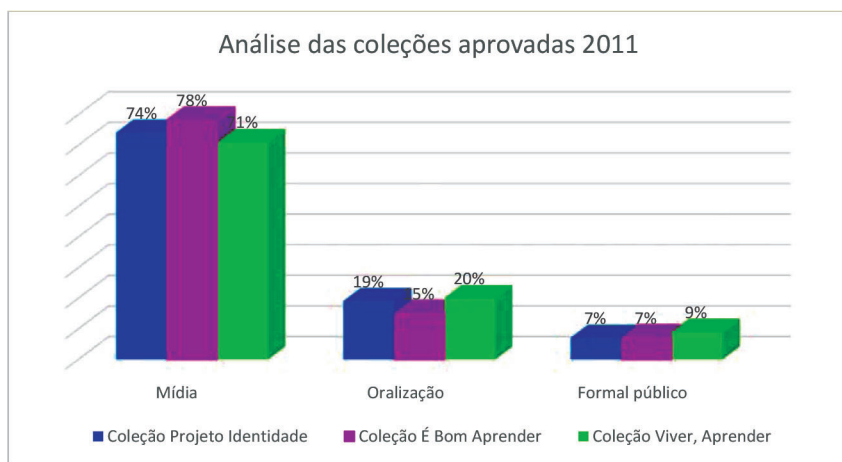


Gráfico 1 - Formas de tratamento do ensino da linguagem oral nas três coleções aprovadas pelo PNLD EJA

Porém, apesar de os documentos dizerem que o ensino da modalidade oral da língua deve contemplar atividades de uso da linguagem oral em *situações formais e informais* (PNLD EJA 2011 e a Proposta Curricular de EJA 2001), o que se percebeu nos livros didáticos analisados foi a predominância do ensino da linguagem oral como *mídia*, ou seja, “neste bloco de atividades foram inseridas todas as situações que estimulavam [...], a expressar opiniões, relatar experiências, de modo mais informal, bem como a conversar para realizar determinadas atividades propostas” (MARCUSCHI e LEAL, 2011, p. 165). Na média geral das três coleções, 74% das atividades propostas estão voltadas para a linguagem informal, cuja predominância encontra-se na categoria *mídia*, conforme o gráfico 1.

Como se vê, 74% das atividades propostas tomam a oralidade primordialmente no sentido de colocar o educando para *falar, conversar, trocar ideias*, e se enquadra na categoria de “*mídia*”, termos usados nos livros para remeter ao ensino da linguagem oral. A proposta de conversação atende às exigências apresentadas no Edital do PNLD EJA 2011, considerando-se que o primeiro item do edital versa sobre as práticas de oralidade no qual devem “estimular situações de diálogo em sala de aula articuladas à realização das atividades propostas”. Na análise das coleções também foi possível ver que todas fazem uso de momentos de conversa para introdução do capítulo em seções como *Roda de conversa, Só para conversa, Antes de ler e Abertura da Unidade*, ou em outras seções também usadas para a realização de suas atividades de escrita ou leitura, não como objeto de ensino de um gênero formal oral.

Foi encontrado na categoria *oralização*, quanto às três coleções, um percentual médio de 18% de atividades, ou seja, voltadas para leitura de textos escritos. Esclareço que, na grande maioria destas atividades, trata-se da escuta de textos lidos pelo professor, aparecendo poucas vezes a sugestão que pede ao educando para ler, recitar/declamar um poema ou outro gênero que exija diferentes formas de leitura em apresentação oral. Mesmo quando solicitado ao educando que leia algo, quase não aparecem instruções de como esta leitura deve ser feita. Das três coleções, há apenas três atividades que estão relacionadas à

leitura de **poemas** e uma do gênero **crônica**, com instruções sobre a forma de leitura, como a imitação da voz, as pausas etc., questões pertinentes a diferentes gêneros textuais. Segundo Schneuwly, Dolz e Haller (2004), a oralização da escrita representa um importante papel na realidade escolar, uma vez que

em toda situação de linguagem, a comunicação – a produção do acontecimento comunicativo “leitura para os outros de um conto”, por exemplo – segue regras mais

ou menos precisas, mais ou menos codificadas. Para ler um sermão, um discurso político ou um conto, recitar um soneto ou uma fábula, encenar um drama ou *sketch*, utilizam-se recursos diferentes de voz, de tal maneira que, mesmo sem compreendermos o sentido das palavras, podemos geralmente reconhecer o evento comunicativo que escutamos, o “gênero” do evento [...] parece-nos legítimo dizer – também por receio de simplificação – que trabalhar com a leitura para os outros de um conto ou com a encenação de um *sketch* é trabalhar com um gênero tão estreita é a imbricação entre o texto prévio e a voz colocada a seu serviço para produzir um evento de linguagem que cada um de nós receberá como um gênero. O trabalho incidirá precisamente na adaptação ótima de voz ao gênero visado.

Portanto, não basta a leitura *persi* de determinados gêneros feita pelo professor ou solicitada ao educando. Na oralização de um texto escrito também cabe o ensino da leitura do gênero, pois demanda diferentes formas de interpretação, para além do aspecto de decodificação da escrita para o oral.

Em relação aos **gêneros orais formais públicos**, apenas 8% das atividades nas três coleções tomam a linguagem oral como objeto de ensino, que apresentaram outros gêneros da interação verbal oral de maneira formal. Entre os gêneros textuais orais, o mais solicitado pelas coleções foi o gênero “debate”, seguido de pesquisa, entrevista e narrativas de experiências. No entanto, quando pensamos no gênero enquanto objeto de ensino e em sua forma composicional de utilização, este número cai substancialmente. Conforme Silva e Mori-de-Angelis (2003, p. 205), não basta tomar “o gênero como atividade de interação em sala de aula”, visto que é preciso ponderar sobre a função de uso, no sentido de prática social, que tal gênero desempenha nas esferas sociais de comunicação.

[...] é inegável que os alunos estão sendo levados a fazer uso da linguagem oral quando solicitados a responder oralmente questões propostas, a contar um caso para a classe, a fazer entrevista ou a debater

sobre um tema polêmico. Entretanto, tais práticas (de mera expressão oral por parte dos alunos) não estão conjugadas a práticas de reflexão sobre os usos, o que não permite compreender qual é o tipo de conhecimento sobre a linguagem oral que pode estar em construção em propostas como essas [...] o que está em jogo é o conteúdo da participação oral do aluno, ao invés, por exemplo, da forma composicional e do estilo de que o aluno deverá lançar mão para responder uma pergunta, que não são os mesmos a serem utilizados por ele quando da contação de um caso ou de participação em um debate. Tampouco são consideradas as situações de compreensão desses textos (SILVA e MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 205).

Em suma, há gêneros orais formais presentes nas obras didáticas analisadas. Porém, as obras parecem entender em seus materiais pedagógicos de ensino da linguagem oral que o educando e o educador conhecem os elementos composicionais e o estilo do gênero solicitado, sem a necessidade de ensiná-los quando solicitado seu uso. Além disso, em algumas atividades que se pede, por exemplo, um debate, a palavra “debate” é tomada como sinônimo de discussão, mas a obra não apresenta o formato do gênero, assim como as suas regras e utilização. O debate, gênero mais encontrado na análise, apesar de aparecer nos nove livros, somente em dois livros analisados há atividade com o gênero debate, com a explicação de suas regras de utilização.

Foi possível ver também que somente uma das obras informa ao educador no manual do professor que alguns gêneros necessitam de outros suportes, tais como: filmadora, gravador etc., para realização da atividade proposta. Nas outras duas coleções não há nenhuma menção de uso de outros suportes.

Em relação aos gêneros tradicionalmente orais, como: lendas, trava-língua, quadras etc., todas as coleções trazem diferentes gêneros da tradição oral. Em apenas uma coleção, a cada vez que se apresenta um novo gênero, informa-se ao leitor que o texto a seguir é tradicionalmente oral.

Nos referenciais mencionados para produção dos livros, espera-se que estes tragam propostas que trabalhem com a heterogeneidade e a variação linguística, no sentido de favorecer a reflexão e o respeito às variedades linguísticas não prestigiadas, porém, encontrei poucas atividades que alertam para a presença de diferentes modos de falar. Conforme Silva e Mori-de Angelis (2003, p. 204), “podemos afirmar que o trabalho com a variação e heterogeneidade linguísticas não ultrapassa aquele nível em que se tematiza a adequação do ‘modo de falar’ em função do destinatário e/ou da situação”, ou seja, não há uma discussão sobre sua estrutura em relação à linguagem formal convencionalizada como padrão, ou sobre as características das situações em que esta estrutura formal da língua deva ser empregada. O que prevalece nas poucas atividades de reflexão linguística são recomendações que informam sobre a relação entre a modalidade escrita e oral da língua, enfocando apenas os aspectos formais da escrita, sem reflexão sobre as diferentes formas de falar regional e o respeito cultural.

No que diz respeito à linguagem oral, que consta nas orientações gerais do manual do professor, predominam propostas para que o aluno converse com seu colega, discuta com o professor, dê sua opinião sobre determinado assunto, presentes, na maioria das vezes, como proposta de abertura dos capítulos. Apenas uma coleção apresenta proposta sistemática de trabalho com a linguagem oral com instruções mais explícitas quanto à importância do eixo de ensino. Porém, tanto nesta coleção quanto nas demais, os gêneros apresentados são aqueles de características da esfera escolar: pesquisar, entrevistar, descrever, narrar e debater (este último usado na maioria das vezes como discussão do tema proposto).

Já no livro do aluno, todas as coleções trazem atividades voltadas para a escuta e/ou a produção de textos orais, embora poucas apresentem uma proposta didático-pedagógica específica para o seu ensino-aprendizagem. As propostas são de interação, face a face, entre aluno e aluno ou aluno e professor, em que a fala é propiciada ao educando como forma de “livre expressão”, mas os objetos visados e explorados são a leitura e a compreensão de textos diversos. Portanto, a abordagem adotada para o desenvolvimento do ensino da modalidade oral da língua no livro do aluno caracteriza-se, principalmente, por sugerir que os educandos conversem com os colegas e/ou como oralização dos textos escritos. Existem propostas de trabalhos com outros gêneros orais, mas não há, via de regra, orientações sobre como esses textos poderão ser produzidos, ou seja, não há orientação ao educando ou educador sobre a escolha do registro adequado (formal ou informal) em função da situação e das funções do gênero em estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos levantados para a pesquisa foram assim respondidos: “sim”, a linguagem oral está presente em sala de aula por meio dos livros didáticos, porém, os dados indicam que é usada em 74% das vezes como *mídia*, ou seja, ela é mobilizada na sala de aula como um meio de comunicação, e não como objeto de ensino, 18% são atividades de leitura em voz alta e apenas 8% das atividades são voltadas para o ensino da linguagem formal pública. Não refutamos a importância das práticas comunicativas em forma de *mídia*, cuja proposta é a interação através de conversações, necessário em diversos momentos para dar andamento ao ensino/aprendizagem. Contudo, tais práticas não transformam a linguagem oral em objeto de ensino, pois o ensino da linguagem oral **ultrapassa o exercício de comunicação oral em suas práticas informais de interação.**

Elas não promovem o ensino discorrido nos pressupostos do Edital – orientador para produção das propostas didáticas e escolha dos livros didáticos, principalmente no que diz respeito à ampliação da competência comunicativa do sujeito. Tampouco pode-se dizer que o fato de os livros trazerem a menção de alguns gêneros orais garanta que o ensino da linguagem oral formal pública esteja presente em sala de aula, como o debate, usado muitas vezes como sinônimo de conversa. Além disso, quando traz o gênero como objeto de ensino, não discute sua função enquanto prática social.

Os livros analisados, também, não trabalham com a linguagem oral enquanto prática social de comunicação imbricada numa relação dialética com a escrita, mas de maneira unilateral, ou seja, usa os momentos de oralidade “como um mote para chegar à produção escrita, principalmente à produção de textos escritos escolares em língua culta” (BENTES, 2010, p.140). A linguagem oral tomada desta forma não propicia aprendizagens por meio de situações que levem em conta as especificidades desta modalidade de ensino, pois não consideram as situações que estejam relacionadas às práticas sociais vividas pelos sujeitos envolvidos.

Assim, levando em consideração os limites dessa investigação, é notório que as pesquisas sobre a linguagem oral devem ser incentivadas, principalmente em relação ao material didático, sendo este um suporte que deve ser multifacetado e está presente na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BARROS-MENDES, A. N. N.; PADILHA, S. J. Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa: desafios e possibilidades. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.
- BATISTA, A; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.
- BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. (Coords.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BRASIL. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD EJA. Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2009. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro...guiapnld-eja2011/download> >. Acesso em: 20 abr. 2014.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **O legislativo e a sociedade construindo juntos o novo Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Coordenação de Publicações, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: EJA/ Ministério da Educação. – Brasília: MEC; SECAD, 2010. Disponível em: < http://pnld.mec.gov.br/download/GuiaPNLD-EJA2011_NET.pdf >. Acesso em: 20 abr. 2015.
- BUNZEN, C. S. **O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas**. In: I SILID – Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira, 2008, Rio de Janeiro. Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p.1-16.
- BUNZEN, C. S. **Dinâmicas discursivas na aula de português: usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. IEL-UNICAMP, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e Escrita**. Revistas Signótica. Goiás, v. 9. n. 1, p. 119-145, jan./dez. 1997. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br> >.
- MARCUSCHI, B.; LEAL, T. F. **Estudos sobre educação e linguagem: da educação infantil ao ensino médio**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.
- OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 12, 1999, p. 59-72. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf> >.
- OLIVEIRA, M. K. Ciclos de Vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. In: *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 2 maio/ago. São Paulo, 2004, p. 211-229. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2a02.pdf> >.
- REGO, T. C. R. Educação, Cultura e Desenvolvimento: **O que pensam os professores sobre as diferenças individuais**. In: AQUINO, J.G. (orgs) *Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1998.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: BERNARD, S. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B. O; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Coedeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada).
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. Ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, P.; MORI-DE-ANGELIS, C. Livros didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; BATISTA, A. (Orgs). **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- VÓVIO, C. L. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.