



A Senda nos

Estudos da

Língua Portuguesa 2

Fabiano Tadeu Grazioli
(organizador)

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Fabiano Tadeu Grazioli
(organizador)

A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A474	A senda nos estudos da língua portuguesa 2 [recurso eletrônico] / Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa; v.2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-493-1 DOI 10.22533/at.ed.931192407 1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Pesquisa – Brasil. I. Grazioli, Fabiano Tadeu. II. Série. CDD 469.5
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A imagem do caleidoscópio pode representar de maneira satisfatória este segundo volume de *A senda nos estudos da Língua Portuguesa*, isso porque – sendo o referido aparelho óptico formado internamente por pequenos fragmentos de vidro colorido e espelhos inclinados, que, através do reflexo da luz exterior, apresentam combinações variadas a cada movimento – os trabalhos que compõem o volume partem de diferentes veredas do âmbito das linguagens para se unirem e oferecerem um panorama diverso e complexo de estudos que, dependendo do movimento e da perspectiva de quem olha/lê, pode apresentar múltiplos caminhos (ou sendas, como bem registramos no título) que, contemporaneamente, a Língua Portuguesa percorre no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Do lugar de que olhamos para o caleidoscópio agora, como organizadores da obra – que é a experiência de quem olha para cada fragmento de vidro colorido, cada um por sua vez –, cabe fazer alusão à temática de cada capítulo-fragmento, na tentativa de transmitir a multiplicidade de enfoques que as linguagens recebem aqui. Assim, cabe listar como temáticas dos capítulos, na ordem que aqui aparecem: o lugar e o papel da linguagem oral nas relações de ensino-aprendizagem da língua, tomando como pontos de investigação as proposições didáticas em materiais selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático e a exploração e a sistematização da proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral, assim como fazem com a leitura e a escrita; os resultados da experiência de planejamentos e materiais visando a atender questões práticas do ensino da Língua Inglesa na Educação Básica, protagonizada pelo subprojeto PIBID Letras/Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campos Belos; os problemas concernentes à elaboração e codificação da norma padrão no Brasil, tendo em vista seu papel na consolidação da variedade nacional brasileira e, por conseguinte, no fortalecimento do discurso acerca do pluricentrismo do português; a futuridade no português brasileiro verificado na oralidade e a sua ocorrência em outra face da língua: a escrita; a literatura brasileira diaspórica e os hibridismos culturais e linguísticos.

Ainda no campo das trocas entre a Língua Portuguesa e a Literatura, são disponibilizados mais dois capítulos: um sobre a hibridização dos gêneros impulsionada pela modernidade, que propiciou aos autores uma nova estética dentro na criação literária, tendo como corpus de análise crônicas de Fabrício Carpinejar; e outro sobre o ensino da literatura à luz da complexidade e da transdisciplinaridade. Voltando ao campo da Língua Portuguesa, o capítulo seguinte trata do ensino de Português – Língua Estrangeira (PLE), na República Popular da China (RPC), e a abertura para o ensino do Espanhol no referido país. Os temas dos capítulos que vêm na sequência são: a maneira como o livro didático aborda questões relacionadas ao gênero textual/discursivo e como orienta os docentes à prática do ensino fundamentado neles, uma vez que tal compreensão é importante para a

avaliação de como as teorias de gênero vêm sendo transpostas didaticamente para a realidade escolar do Ensino Fundamental; a fala e a escrita, a partir da análise de duas situações discursivas produzidas por um sujeito político, quais sejam: um texto escrito, lido no Plenário do Senado Federal, em dezembro de 2012, por um Senador da República, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), e um texto oral, mais precisamente uma entrevista radiofônica concedida pelo sujeito, em agosto de 2013, a uma estação de rádio de uma cidade do interior de Pernambuco; a avaliação do livro didático *Terra Brasil*, utilizado como instrumento de transmissão da língua e cultura brasileira inserido no curso e estratégia metodológica do Centro de Cultura Brasileiro em Telavive, enquanto material didático e instrumento adotado como “ponte” para a formação de um imaginário coletivo condutor à realidade brasileira em termos culturais e linguísticos, relevante no contexto sociolinguístico particularmente heterogêneo de um país de imigração recente como Israel.

À continuação, surgem como temas dos capítulos: uma reflexão no contexto da genealogia da ética de Michel Foucault a respeito de práticas do sujeito em relação a si mesmo, em termos de cuidados e estetizações do próprio corpo e da subjetividade; a escrita colaborativa *on-line*, intermediada pelo docente, e sua contribuição para a melhoria do processo de produção textual dos discentes, a partir de reflexões teóricas e de uma metodologia que propôs a produção textual do gênero crônica valendo-se do *Google Docs*, com uma turma de 1ª série do Curso Técnico de Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas de Gerais (IFNMG), *campus* Salinas; o discurso construído em um texto acerca da educação corporativa, entendida como pertencente ao pilar da Responsabilidade Social, que focou a situação enunciativa explicitada em uma produção textual veiculada no Relatório de Sustentabilidade 2014 de uma multinacional de capital aberto, a Marcopolo, a partir de três análises: a dos dados linguísticos, a dos argumentos e a das estratégias de comunicação empreendidas no texto selecionado para o estudo.

Os últimos capítulos da coletânea tratam: da educação bilíngue para surdos (a oportunidade de aprender a língua de sinais), bem como a compreensão dessa língua espaço-visual e o papel que ela exerce dentro da escola para o aluno surdo e nas relações entre professor-aluno, no momento das atividades pedagógicas; da elaboração de estratégias para a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros, como interação e cultura, no contexto nacional e local, considerando as perspectivas de aprendizagem dos alunos no Curso de Português para Estrangeiros, no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão; da realização linguístico-textual das operações da interpelação do outro e da referência ao outro (re)conhecidas como formas de tratamento, em função da noção de gêneros de texto, perspectivada pelo Interacionismo Sociodiscursivo; da importância do léxico na compreensão da linguagem matemática e a relação que, efetivamente, se estabelece entre a língua portuguesa e a linguagem matemática, uma vez que o não entendimento da primeira poder-se-á associar, de forma direta, ao desconhecimento do vocabulário utilizado

e à incompreensão da segunda; da didática da linguagem escrita dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando a alfabetização como processo discursivo e um processo de construção de sentidos – no qual se aprendem, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos de diferentes áreas do conhecimento mediatizados pela interação, interlocução e interdiscursividade; dos critérios de identificação e análise de unidades fraseotermológicas da energia solar fotovoltaica.

Os estudos apresentados foram produzidos por pesquisadores de diversas instituições nacionais e estrangeiras, como o leitor poderá perceber na abertura de cada texto. As metodologias de pesquisa também são diversas, uma vez que a multiplicidade só pode ser a marca de uma coletânea que é organizada a partir de uma chamada com abertura para o diverso.

Agora, cabe ao leitor que chegou até a obra-caleidoscópio mirá-la a partir do seu enfoque e buscar no conjunto de perspectivas que a experiência da leitura que um artefato tão diverso pode oferecer, os textos que são do seu interesse. Que a experiência da leitura seja tão interessante quanto é olhar para um ponto fixo pelo enquadramento do caleidoscópio.

Fabiano Tadeu Grazioli

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O LUGAR DA ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS RECOMENDADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	
Leandro Alves dos Santos Amélia Escotto do Amaral Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.9311924071	
CAPÍTULO 2	15
GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÈSICA	
Beatriz Garcia da Silva Cristiane Rosa Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.9311924072	
CAPÍTULO 3	25
O PROBLEMA DA NORMA <i>PADRÃO</i> NO BRASIL. UMA REFLEXÃO SOBRE PLURICENTRISMO, CONSTITUIÇÃO DE VARIEDADES NACIONAIS E CODIFICAÇÃO LINGUÍSTICA	
Virginia Sita Farias	
DOI 10.22533/at.ed.9311924073	
CAPÍTULO 4	38
O FUTURO PERIFRÁSTICO NA ESCRITA JORNALÍSTICA MANAUARA	
Jussara Maria Oliveira de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.9311924074	
CAPÍTULO 5	52
A LITERATURA BRASILEIRA DIASPÓRICA E OS HIBRIDISMOS CULTURAIS E LINGUÍSTICOS	
Lucênia Oliveira de Alcântara Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.9311924075	
CAPÍTULO 6	59
O CONFICIONAL NAS CRÔNICAS DE FABRÍCIO CARPINEJAR, UM ESCRITOR HÍBRIDO: SEU ITINERÁRIO DA PROSA À POESIA	
Carlos Henrique de Souza Larissa Cardoso Beltrão	
DOI 10.22533/at.ed.9311924076	
CAPÍTULO 7	71
TRANSDISCIPLINARIDADE, ENSINO E LITERATURA: IMPLICAÇÕES ÀS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS	
Rosemar Eurico Coenga Fabiano Tadeu Grazioli	
DOI 10.22533/at.ed.9311924077	
CAPÍTULO 8	83
O APOIO INSTITUCIONAL NO ENSINO DE PLE – UM ESTUDO COMPARATIVO	
Luís Filipe Pestana	
DOI 10.22533/at.ed.9311924078	

CAPÍTULO 9	96
CONCEPÇÕES DE GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Ericson José de Souza Benedito Gomes Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.9311924079	
CAPÍTULO 10	108
INTERFACE FALA-ESCRITA NO DISCURSO DE UM SUJEITO POLÍTICO	
Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho Daniela Paula de Lima Nunes Malta Mário Pereira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.93119240710	
CAPÍTULO 11	116
AVALIAÇÃO DO LIVRO TERRA BRASIL – CURSO DE LINGUA E CULTURA ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LINGUA ESTRANGEIRA	
Irith Gabriela Freudenheim-Levy	
DOI 10.22533/at.ed.93119240711	
CAPÍTULO 12	127
ESTETIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE: FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE CUIDADO DE SI	
Kleber Prado Filho	
DOI 10.22533/at.ed.93119240712	
CAPÍTULO 13	137
A ESCRITA COLABORATIVA <i>ON-LINE</i> : REFLEXÃO SOBRE UMA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira	
DOI 10.22533/at.ed.93119240713	
CAPÍTULO 14	145
DISCURSO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ESTUDO DA SITUAÇÃO ENUNCIATIVA EM UM TEXTO DO RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE 2014 DA MARCOPOLO S.A	
Marta Cardoso de Andrade Manoel Joaquim Fernandes de Barros Hélder Uzêda Castro	
DOI 10.22533/at.ed.93119240714	
CAPÍTULO 15	160
ESCREVER EM L2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DE UM ALUNO SURDO	
Claudia Regina Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.93119240715	
CAPÍTULO 16	172
TEACHING-LEARNING OF PORTUGUESE LANGUAGE AS INTERACTION AND CULTURE	
Edimara Sales Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.93119240716	

CAPÍTULO 17	182
DO [e3mu] AO EXCELENTÍSSIMO	
LEARNING AND TEACHING TITLES OF CIVILITY	
Isabel Maria Matos Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.93119240717	
CAPÍTULO 18	196
DA COMPREENSÃO DAS PALAVRAS À APREENSÃO DOS CONCEITOS: UM CONTRIBUTO DA LÍNGUA MATERNA À LITERACIA MATEMÁTICA	
Carla Isabel Abrantes Silva	
DOI 10.22533/at.ed.93119240718	
CAPÍTULO 19	208
APRENDER E ENSINAR A ESCREVER: LIMITES E POSSIBILIDADES	
Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela	
Bruna Fernandes dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.93119240719	
CAPÍTULO 20	221
AS UNIDADES FRASEOTERMINOLÓGICAS DA ENERGIA SOLAR FOTOVOLTAICA: CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE	
Manoel Messias Alves da Silva	
Cristina Aparecida Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.93119240720	
SOBRE O ORGANIZADOR	233
ÍNDICE REMISSIVO	234

O LUGAR DA ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS RECOMENDADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Leandro Alves dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras.
Rio de Janeiro – RJ

Amelia Escotto do Amaral Ribeiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Departamento do Ciências e Fundamentos da Educação. Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: Diante de uma educação escolar marcada predominantemente por práticas que objetivam desenvolver a linguagem escrita, questiona-se o lugar e o papel da linguagem oral nas relações de ensino-aprendizagem da língua. Estudos em Língua Portuguesa sobre o universo da leitura e da escrita (MARINHO, 2010; GOULART, 2001; DIONÍSIO, 2006; MARCUSCHI, 2005, KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2002; YUNES, 2009) sinalizam a importância da oralidade no desenvolvimento da linguagem escrita e, de alguma forma, corroboram com a ideia da relação intrínseca entre oralidade e escrita. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa pontuam como finalidade do ensino de língua, nos anos iniciais, a expansão das possibilidades do uso da linguagem. Reconhecem a linguagem verbal como atividade discursiva que abrange

as habilidades linguísticas básicas: ler, escrever, falar e ouvir. Estas práticas, na maioria das vezes, são sugeridas pelos livros didáticos. Entendendo os livros didáticos como documentos que materializam uma proposta de ensino-aprendizagem baseada no desenvolvimento da linguagem, o presente estudo investiga se as proposições didáticas em materiais selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático exploram e sistematizam a proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral assim como fazem com a leitura e a escrita. Inspirando-se nos princípios da pesquisa descritivo-documental, analisam-se livros didáticos, distribuídos pelos programas de 2001, 2004 e 2010. Os resultados revelam o predomínio das atividades relacionadas às habilidades de leitura e escrita e o esvaziamento da habilidade da escuta, e que atividades relacionadas à Linguagem oral, quando contempladas, associam-se, principalmente, à leitura e à escrita

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades linguísticas, oralidade e escrita e livros didáticos.

THE PLACE OF ORALITY IN BRAZILIAN DIDACTIC BOOKS RECOMMENDED BY THE NATIONAL DIDACTIC BOOK PROGRAM

ABSTRACT: Faced with a school education

marked predominantly by practices that aim to develop written language, the role and place of oral language in the teaching-learning relations of the language is questioned. Language studies on about reading and writing (MARINHO, 2010; GOULART, 2001; DIONÍSIO, 2006; MARCUSCHI, 2005; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2002; YUNES, 2009) indicate the importance of orality in the development of writer language. In Brazil, the National Curriculum Parameters of Portuguese Language punctuate the expansion of the possibilities of language use in the initial years of language teaching. They recognize verbal language as a discursive activity that encompasses basic linguistic skills: reading, writing, speaking and listening. These practices, for the most part, are suggested by the textbooks. Understanding textbooks as documents that materialize a teaching-learning proposal based on language development, the present study investigates whether the didactic propositions in materials selected by the National Book of Didactic Book explore and systematize the proficiency of skills related to oral language as well as do with reading and writing. Inspired by the principles of the descriptive-documentary research, textbooks are analyzed, distributed by the programs of 2001, 2004 and 2010. The results reveal the predominance of the activities related to reading and writing skills and the emptying of the listening ability, and that activities related to oral language, when contemplated, are mainly associated with reading and writing

KEYWORDS: Language skills, orality and writing, and textbooks.

INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas, quase que em sua totalidade, estão imersas numa cultura grafocêntrica, cujo poder da palavra escrita se constrói para além das capacidades individuais do uso da leitura e da escrita. Diante desse forte apelo para a construção de uma sociedade letrada, entende-se que a escola é um dos principais espaços de formação dos indivíduos e, por conseguinte, responsável por sistematizar a sua inserção no mundo letrado. Contudo, o que se pode observar é um número expressivo de estudantes que não aprende a ler na escola brasileira ou, embora dominem as habilidades básicas necessárias, não demonstram ser capazes de dominar com eficácia a escrita e a leitura na dimensão de seu uso social mais amplo para além do contexto escolar.

Diante desse cenário de insucesso, considerando o protagonismo do espaço escolar, e buscando entender os processos pelos quais os indivíduos se inserem no mundo da leitura e da escrita, a década de 80 assistiu a uma profusão de estudos sobre a efetividade da escola na promoção da aprendizagem da leitura e da escrita. Dentre estes, os estudos sobre letramento exercem forte influência na discussão a esse respeito.

Nesta perspectiva de que os estudos sobre letramento surgem com a prerrogativa de entender os caminhos pelos quais os sujeitos se inserem no universo

da leitura e da escrita e entendendo que essa inserção passa pelo desenvolvimento da linguagem, cabe pensar como objeto de estudo desse trabalho, a construção da relação oralidade e escrita na formação desses sujeitos. Compreender a relação oralidade e escrita sob o viés da linguagem significa entender como essa relação se constrói nos processos de promoção de ensino e aprendizagem das quatro habilidades linguísticas básicas: ouvir, falar, ler e escrever.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o primeiro segmento do Ensino Fundamental pontuam como uma das finalidades do ensino de língua expandir as possibilidades do uso da linguagem. Embora os PCN de Língua Portuguesa apontem para o entendimento de que a oralidade e a escrita devem caminhar juntas na promoção das relações de ensino-aprendizagem da língua, percebe-se que a educação escolar continua marcada pelo predomínio de práticas que objetivam desenvolver a linguagem escrita. Estas práticas, na maioria das vezes, são sugeridas pelos livros didáticos.

Assim, entendendo os livros didáticos como documentos que materializam uma proposta de ensino-aprendizagem baseada no desenvolvimento da linguagem, o presente estudo investiga se as proposições didáticas em materiais selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) exploram e sistematizam a proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral assim como fazem com a leitura e a escrita.

Para melhor atender aos propósitos desse estudo, considerou-se a pesquisa descritivo-documental a partir de uma perspectiva qualitativa de análise e tratamento dos dados como a mais indicada. Toma-se como universo da pesquisa obras de Língua Portuguesa para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, selecionadas do Programa Nacional do Livro Didático dos anos de 2001, 2004 e 2010, identificadas, na seção sobre os resultados da pesquisa, como LD1, LD2 e LD3, respectivamente.

A fim de coletar e apresentar os dados de forma mais organizada, foram elaboradas matrizes inspiradas nas propostas de tratamento didático para o desenvolvimento das linguagens orais e escritas previstas nos PCN. Devido ao recorte proposto nesse artigo, apresentam-se as matrizes relacionadas às habilidades de fala e escuta, como poderá ser observado na seção que trata da apresentação e discussão dos resultados.

Inicialmente, enfoca-se a questão da relação entre oralidade, ensino-aprendizagem de língua e letramento. Em seguida, evidencia-se o que está proposto nos PCN de Língua Portuguesa quanto aos objetivos de ensino da língua e o lugar da oralidade no documento. Por fim, apresentam-se os resultados obtidos a partir da investigação nos materiais didáticos.

ORALIDADE, ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA E LETRAMENTO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Entender o lugar e o papel da oralidade nas relações de ensino-aprendizagem da língua significa reconhecer que o mais importante do que identificar primazias ou superioridades entre as modalidades da linguagem, é esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua.

Foi justamente na busca por uma nova perspectiva de letramento, que as discussões sobre a oralidade ganharam um tom especial nos campos de investigação de muitos autores brasileiros. Marinho (2010), Rojo (1995), Terzi (1995), Smolka (1993), Possenti (1996), entre outros, de alguma forma, procuram sinalizar em seus estudos, que o desenvolvimento da linguagem oral deve estar presente nas relações de ensino-aprendizagem da língua.

Quando se fala em desenvolvimento da oralidade e da escrita no contexto escolar, entende-se que o ensino-aprendizagem da língua deve procurar desenvolver as habilidades linguísticas básicas: ouvir, falar, ler e escrever. O desenvolvimento de referidas habilidades contribui para a formação de um sujeito que é capaz de fazer uso adequado da língua em diferentes contextos sociais.

A relação oralidade e letramento torna-se mais sólida na medida em que se compreende o letramento como “conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade, em diferentes instituições [...] como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita” (GOULART, 2006, p. 458).

Nessa perspectiva, o conceito de letramento pode instituir-se na interface com a oralidade, uma vez que permite examinar as relações e os significados que as crianças e os adultos estabelecem com o texto escrito. Para Marinho (2010, p. 81):

São inúmeros os estudos que apontam essa interdependência entre as práticas de escrita e de oralidade, entre eles o de Heath, ao propor que o evento de letramento permite examinar as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Para essa autora os eventos de fala podem repetir, reforçar, ampliar, ajustar ou contradizer o que está escrito.

A relação letramento e oralidade, de acordo com Rojo (1995), é mais profunda, sendo a segunda como elemento fundador da primeira durante a infância. Em suas pesquisas aponta que via oralidade, a criança constitui sua relação com a escrita.

A condição de um sujeito letrado é pressuposta, como destaca Goulart (2001) como intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita.

Dentro desta concepção de sujeito letrado, Dionísio (2006) ressalta que o sujeito letrado é formado por práticas de letramento que o inserem nos múltiplos domínios da vida, que em associação com o uso da linguagem adequada, aos modos de falar

e ouvir e não somente ler e escrever, possibilitam ao sujeito modos próprios de usar determinados objetos, símbolos, ferramentas, tecnologias, entre outros. Dionísio (2006, p.42) acrescenta que “[...] ser letrado num determinado domínio de prática é possuir e poder exibir traços pessoais que estão para além dos estritamente relativos às habilidades e processos de manipulação da palavra escrita”.

Ao discutir a constituição de um sujeito leitor, Yunes (2009) reconhece que a oralidade permeia a leitura de mundo das crianças antes mesmo delas dominarem o código escrito. E acrescenta afirmando que a oralidade:

deve ser explorada e muito na educação escolar. Saber falar o que se quer dizer e de forma que os outros o entendam é exercício importante para dominar o discurso que se começa e esboçar no uso que cada um faz da língua, na intenção de se expressar e se comunicar com os outros. (YUNES, 2009, p. 13)

Reforçando a ideia da dinâmica dialógica no processo de aprendizado da língua, para Geraldi (1999, p.43) “[...] a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. É no interior de tal funcionamento que se pode procurar estabelecer regras de tal jogo”. Dessa maneira, é através da interlocução que os sujeitos, no caso os alunos, reconhecem e estabelecem parâmetros para a utilização adequada de sua linguagem.

Smolka (1993) considera também a interação e a interlocução peças chaves para o processo de alfabetização/letramento. Para a autora a sucessão de momentos discursivos, de interlocução e interação verbal, nas suas formas orais e escritas são fundamentais no processo de aprendizagem da língua escrita. Possenti (1996) destaca que as crianças são capazes de produzir períodos complexos e consideram o contexto em tal produção. Isto porque elas ouvem, falam e são corrigidas no seu processo de aquisição da fala. O autor defende ainda que o caminho para se garantir uma eficácia no processo de escolarização da língua é o de “imitar” da forma mais próxima possível as atividades linguísticas do cotidiano. Da mesma maneira em que a criança é corrigida em seu processo de aquisição da fala, ela também deve ser corrigida em seu processo de aquisição da língua escrita.

Como apontado de forma preliminar, a interface oralidade e letramento é reconhecida como necessária para o desenvolvimento da linguagem e devem estar presentes na relação de ensino-aprendizagem.

A ORALIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.

Apresenta-se a questão da oralidade nos documentos norteadores da educação brasileira, uma vez que servem de parâmetros para a implementação de práticas educativas que garantam aos educandos conhecimentos que lhes permite constituir-se como cidadãos através do uso e entendimento adequado da linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - são referências curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaboradas pelo Governo Federal. Têm por objetivo estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos sistemas de ensino ou de suas escolas integrantes. Foram publicados no Brasil em 1998, baseados no sistema espanhol, contudo os PCN apesar de ter sido baseado nesse sistema trazem uma realidade diferenciada direcionada ao contexto brasileiro. São apresentados por disciplinas do núcleo básico comum e trabalham com a proposta de temas transversais a serem incorporados nas áreas já existentes.

Os PCN de Língua Portuguesa pontuam em sua apresentação que o domínio da língua oral e escrita é requisito fundamental na formação discente, pois possibilita uma inserção efetiva na sociedade com a qual o aluno “[...] se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.” (BRASIL, 1998, p.15) É importante sinalizar que os PCN situam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dentro do ensino de Língua Portuguesa.

O documento ressalta ainda que a escola “[...] tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito alienável de todos” (BRASIL, 1998, p.17). Quando se refere à necessidade do domínio de saberes linguísticos, os PCN aludem a um espectro maior que engloba o saber dominar a linguagem verbal, entendida como uma atividade discursiva que se desdobra no desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita. Assim, de acordo com o PCN,

Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1998, p. 35)

Dentre os objetivos para o Ensino de Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo, encontram-se dois relacionados especificamente à oralidade. De acordo com o documento, as práticas educativas devem garantir ao aluno a capacidade de:

- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
- participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar. (BRASIL, 1998, p.68)

Existe um traço comum que permeia as proposições didáticas, os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados no desenvolvimento da proficiência da Língua Oral: a dimensão do uso social da linguagem. Justamente nessa dimensão que se sustenta a interface com os pressupostos do letramento.

Como parte das políticas públicas, o Programa Nacional do Livro Didático surge como um mecanismo de viabilizar os propósitos de promoção do desenvolvimento da linguagem, sinalizados nos PCN. Os livros didáticos selecionados pelos programas servem para auxiliar o trabalho em sala de aula, tornando-se uma ferramenta importante na relação de ensino-aprendizagem da língua.

Vale lembrar que em muitos contextos o livro didático se torna a única ferramenta de mediação entre professores, alunos e o conhecimento. Ainda assim, é alvo de severas críticas por parte dos professores. Em especial dos professores dos anos iniciais da escolarização que buscam nos livros, atividades que os instrumentalizem no ensino de língua.

O Programa Nacional do Livro Didático se caracteriza como uma das políticas públicas implantadas pelo Estado Brasileiro relacionada à garantia de demandas em matéria de Educação, previstas na Constituição Federal.

Tem como um dos seus objetivos a oferta universal de livros gratuitos de boa qualidade a professores e alunos como forma de apoio ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Desta forma, o PNLD se torna um mecanismo de viabilizar os propósitos de promoção do desenvolvimento da linguagem, sinalizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

O LUGAR DA ORALIDADE: O QUE REVELA A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS ?

Apresentam-se os resultados obtidos considerando a relação entre as atividades nos livros didáticos investigados e as proposições para o desenvolvimento das habilidades linguísticas relacionadas à linguagem oral (fala e escuta), sinalizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

No que diz respeito à **habilidade linguística da fala**, o Quadro 1, a seguir, ilustra o quantitativo e a natureza das atividades que buscam desenvolver a habilidade linguística da fala encontrada nos livros didáticos.

Habilidade linguística	Atividades e conteúdos relacionados ao desenvolvimento da fala	Número de Atividades		
		LD1	LD2	LD3
FALA	F1 Narração de fatos considerando as relações de tempo e causa.	3	---	8
	F2 Narração de histórias conhecidas, observando as características do texto-fonte.	--	---	5
	F3 Em situação de diálogo, saber ouvir com atenção, formular e responder perguntas, observando o assunto tratado.	21	10	20
	F4 Em situações de diálogo, manifestar e acolher opiniões e saber propor temas.	--	2	6
	F5 Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve.	--	---	---
	F6 Exposição oral usando suporte escrito com auxílio do professor.	3	---	6

Quadro 1 – Distribuição de atividades por conteúdos relacionados à habilidade da fala nos livros didáticos LD1, LD2, LD3

Fonte: O autor, 2013.

Observa-se que as atividades predominantes nos três livros didáticos são aquelas que propõem situações de conversa em que os alunos respondem oralmente a perguntas previamente formuladas sobre um determinado assunto (item F3). Embora o item F3 indique também “saber formular perguntas”, não há indicações nos livros didáticos de atividades que estimulem tal proposição. Observe o exemplo a seguir:

1. Agora que você já sabe por que o nome da ovelha é Maria-vai-com-as- outras? Converse com seus colegas sobre isso.
2. Quem sabe onde fica o Pólo Sul? Como será que é lá?
3. Quem sabe o que é um deserto?

(MIRANDA, C; RODRIGUES, M. 1998, p. 42)

Conforme apontado no Quadro 1, as atividades que propõem a narração de fatos considerando as relações de tempo e causa (item F1) estão pouco contempladas no LD1. Estão baseadas na produção de histórias criadas/inventadas pelos alunos de forma individual ou coletiva. Ainda dentro da temática da narração, apenas no LD3 há indicações de narração de histórias conhecidas, observando as características do texto-fonte (item F5).

No que diz respeito às atividades de exposição oral usando suporte escrito (item F6), observa-se que elas aparecem no LD1 e no LD3. No LD1 estão baseadas na exposição de histórias infantis criadas pelos alunos. No LD3, elas aparecem relacionadas à exposição de textos elaborados a partir de um gênero textual previamente definido. Na unidade 1, após apresentarem para a turma uma lista telefônica produzida com os contatos mais importantes para cada grupo, os alunos

devem reunir suas listas, criar uma única apresentá-la e expô-la no mural da escola. (Miranda, C. 2008, p.13)

Interessante observar que os LD2 e LD3 apresentam também proposições de situações de diálogo em que o aluno tenha que manifestar e acolher opiniões e saber propor temas, de acordo com o item F4 do Quadro 1. Observa-se no LD3, como exemplo, que após a leitura de tirinhas apenas com imagens, o livro didático apresenta a seguinte atividade: “Na sua opinião, de que outra forma você poderia contar essa mesma história? Converse com seus colegas e com o professor” (MIRANDA, C. 2008, p.75).

De acordo com o Quadro 1, as proposições de situações de diálogo parecem ter sido escolhidas como atividades predominantes para o desenvolvimento da habilidade de fala em todos os livros didáticos. Nota-se também que o LD3 contempla cinco dos seis itens do Quadro 1, sinalizando que o material procurou explorar outras proposições didáticas para estimular o desenvolvimento da habilidade em questão.

Os dados obtidos pela análise nos livros didáticos permite identificar outros tipos de atividades que não estão relacionadas diretamente as proposições didáticas apontadas pelos PCN de Língua Portuguesa para a habilidade da fala.

A respeito dessas atividades, o LD1 apresenta seis atividades de interpretação oral de textos ou respostas em voz alta às perguntas feitas pelo professor. Com igual quantidade, o LD1 também se utiliza da leitura oral de texto como atividade relacionada à habilidade da fala.

O LD2 também apresenta atividades de interpretação oral de textos/ repostas em voz alta às perguntas feitas pelo professor e leitura oral de texto (três atividades para cada).

O LD3 também apresenta atividades relacionadas à interpretação oral de textos (quatro atividades) e o uso de conversa e leitura de frases e palavras com finalidade de análise sobre aspectos da língua (oito atividades). Após a leitura de uma parlenda, o LD3 propõe ao aluno: “Converse com seu colega: por que as palavras da parlenda estão escritas com as sílabas separadas?” (MIRANDA, 2008, p.114).

Vale destacar o LD3 abre mão de propor atividades de leitura oral de textos escritos, item contemplado nos LD1 e LD2.

As atividades de interpretação oral de textos, repostas em voz alta às perguntas feitas pelo professor e leitura oral de texto se distanciam das proposições didáticas sinalizadas para o desenvolvimento da habilidade linguística da fala, apontadas pelos PCN. A fala prevista nesses tipos de atividades não se sustenta numa perspectiva comunicativa interativa, se coloca de forma unidirecional e sem um propósito comunicativo bem definido. De acordo com os PCN o trabalho de Língua Oral deve apoiar-se na dimensão do uso social da linguagem.

A respeito da fala unidirecionada, Sacristán (2005) destaca que ela é o expoente de uma pedagogia tradicional e se afasta da sua essência comunicativa e dialógica. Uma tentativa de desenvolver a habilidade da fala sob uma perspectiva de “saber

dizer e de forma que os outros entendam” (YUNES, 2009), pode ser encontrada no item F3 do Quadro 1 (Em situação de diálogo, saber ouvir com atenção, formular e responder perguntas, observando o assunto tratado.)

As atividades sustentadas no diálogo foram as mais predominantes nos três livros didáticos. Embora tenha valido o esforço de aproximar-se de uma situação de comunicação interativa, nas referidas atividades o aluno é paciente de proposições de diálogo previamente formuladas. Com isso, esvazia-se o que os PCN apontam para o uso da linguagem oral de forma eficaz na qual saber expressar sentimentos e opiniões, defender ponto de vistas, e poder tomar decisões sobre os encaminhamentos.

A carência de atividades que estimulem a exposição oral usando suporte escrito (F1) e a narração de fatos considerando as relações de tempo e causa (F6) esvazia a possibilidade de tomar a habilidade da fala como uma ferramenta que, devidamente desenvolvida, permita ao aluno saber expressar-se oralmente em diferentes contextos que perpassam desde as situações mais cotidianas às mais formais, conforme prevê os PCN. Mais que estimuladas, exposição oral e a narração precisam ser entendidas como passíveis de tratamento didático, ou nas palavras de Sacristán (2005) passíveis de especialização.

No que refere à **habilidade linguística da escuta**, o Quadro 2 sistematiza os dados obtidos relativos à habilidade de escuta nos livros didáticos analisados.

Habilidade linguística	Atividades e conteúdos relacionados ao desenvolvimento da escuta	Número de Atividades		
		LD1	LD2	LD3
ESCUTA	E1 Escuta de textos lidos pelo professor	4	6	10
	E2 Interesse por ouvir relatos de sentimentos, experiências, ideias e opiniões.	---	---	---
	E3 Saber analisar a produção oral, alheia e própria (com ajuda).	---	---	---
	E4 Escuta atenta de diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, considerando a intencionalidade do locutor	---	---	---

Quadro 2 – Distribuição de atividades por conteúdos relacionados à habilidade da escuta nos livros didáticos LD1, LD2, LD3.

Fonte: O autor, 2013.

De acordo com o Quadro 2, o único item que aparece nas atividades que buscam desenvolver a habilidade de escuta, nos três livros didáticos, consiste em escutar textos ou partes de textos lidos pelo professor (E1).

Observa-se no que o quantitativo de atividades que visam desenvolver a habilidade de escuta nos três livros é muito baixo se o comparamos à habilidade da fala, conforme aponta o Quadro 1, apresentado anteriormente.

Além de pouco expressivas, as atividades de escuta do LD1 estão centradas

no professor. O exemplo a seguir, retirado do LD1, mostra uma atividade em que a professora vai enunciar uma série de instruções: “A professora vai mandar fazer várias coisas e todos devem obedecer! Para começar, todos os alunos devem ficar em pé. Atenção! [...]” (MIRANDA, C.; RODRIGUES, M. 1998, p. 96)

Outro exemplo dessa escuta centrada no professor pode ser encontrada no LD2. Após conversarem sobre algumas fábulas, o livro apresenta a seguinte proposição de leitura: “Seu professor vai ler uma dessas histórias. Ouça-a com atenção!” (FRANCO, O. 2001, p. 33).

Infelizmente, o saber “ouvir” não aparece como uma proposição didática significativa no desenvolvimento da linguagem oral nos materiais investigados. Entender o ouvir como concentrar a atenção no que outro vai dizer (YUNES, 2009) significa entender que essa habilidade, assim como a fala, precisa ser especializada.

Mais que escutar textos lidos pelo professor (E1), o ouvir precisa tomar uma dimensão maior de quem se dispõem a ouvir, uma disposição que requer uma postura corporal a apuração do olhar (YUNES, 2009). Neste entendimento, a habilidade linguística do ouvir toma uma dupla perspectiva: auditiva e visual da qual escutar textos lidos pelo professor não dá conta de desenvolvê-la.

A ausência de atividades que estimulem didaticamente o interesse por ouvir relatos de sentimentos, experiências, ideias e opiniões e saber analisar a produção oral alheia e a própria corrobora ainda mais para o deficiente encaminhamento pedagógico do desenvolvimento da habilidade de escuta nos livros didáticos, sinalizado acima.

A escuta centrada no professor e a ausência de atividades que estimulem a escuta atenta de diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, considerando a intencionalidade do locutor afastam o ouvir de uma situação efetivamente comunicativa.

Embora o foco de análise desse trabalho esteja vinculado às habilidades relacioandas à linguagem oral, considerou-se relevante sinalizar alguns dados pertinentes à linguagem escrita, tendo em vista que esses contribuem para um melhor entendimento do que se investiga nesse estudo.

Assim, a Tabela A, apresenta o quantitativo de atividades analisadas por habilidade linguística nas três obras didáticas selecionadas para apresentação desse estudo.

Habilidade linguística	LD1		LD2		LD3	
	N	%	N	%	N	%
Fala	39	17	36	25	61	26
Escuta	4	2	6	4	10	4
Leitura	56	25	48	32	93	39
Escrita (produção textual)	27	56	18	39	10	31
Escrita (demais)	101		40		64	

Total	227	100	148	100	238	100
-------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Tabela A – Distribuição do quantitativo de atividades por habilidade linguística nos LD1,LD2 e LD3

Fonte: O autor, 2013.

Conforme apresentado na Tabela A, as habilidades que buscam desenvolver a linguagem oral aparecem, em todas as obras, em quantidades bem inferiores as que buscam desenvolver a linguagem escrita.

Observa-se que os materiais didáticos que se propõem, de alguma forma, servir de instrumento para o ensino e aprendizagem da língua deixam uma lacuna no que diz respeito ao tratamento dado ao desenvolvimento das habilidades linguísticas relacionadas à linguagem oral.

Ao constatar que os dados apontam que as atividades que buscam desenvolver a linguagem oral ocupam cerca de um quarto das proposições didáticas nos livros didáticos pesquisados, questiona-se se a escrita ainda não ocupa uma condição privilegiada na construção e transmissão do conhecimento.

Ainda que a escrita apresente essa condição privilegiada, reconhece-se que a oralidade ocupa, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa, como aponta Marcuschi (2005). A importância da interface oralidade-escrita é sinalizada por autores como Rojo (1995), Marinho (2010), Terzi (1995), como fundamentais para o desenvolvimento da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar se o desenvolvimento da proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral recebem o mesmo tratamento didático daquelas que se relacionam à linguagem escrita permitiu identificar que nos livros didáticos há uma preocupação maior em explorar as atividades de leitura e escrita.

Isto possivelmente decorre do fato de por muito tempo o acesso à cultura escrita ter sido entendido como a solução para problemas sociais, a alfabetização passou a ser um dos indicadores do progresso das nações ocidentais. Além disso, como a fala e a escuta estão associadas às condutas próprias da condição humana, passam despercebidas como passíveis de serem “ensinadas” pelas propostas e práticas pedagógicas escolares.

Contudo, o desenvolvimento da linguagem oral é igualmente fundamental e deve ser passível de especialização. Deste modo, o resultado dessa investigação aponta para a necessidade de os materiais didáticos procurarem explorar mais as atividades relacionadas à habilidade da fala e da escuta. Quando se evoca a necessidade de melhor tratamento nas atividades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral, entende-se que, além do aspecto quantitativo, o aspecto qualitativo precisa ser

revisitado.

Investigar o desenvolvimento da proficiência das habilidades linguísticas nos livros didáticos permitiu observar que ainda há a necessidade de mais investigações sobre a relação oralidade e escrita. Estudos que se ocupem de investigar como as atividades de escuta, fala, leitura e escrita podem se articular na promoção de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Investigações que contribuam na elaboração de livros didáticos a fim de que busquem encontrar o equilíbrio qualitativo entre as proposições, de modo que a fala e a escuta recebam o mesmo tratamento dado à leitura e à escrita.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. (2002). **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas**. São Paulo.
- BRASIL. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (primeiro e segundo ciclo): língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- _____. (2009). **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- DIONÍSIO, M. L. (2006). **Educação e literacias: Relatório para professor associado do grupo disciplinar de Metodologias da Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho**. Braga (Portugal).
- FRANCO, C. M.O. (2001). **Fios da linguagem para alfabetização e letramento**. São Paulo: Miguii.
- GERALDI, J. W. (1999). Prática da Leitura na Escola. In: GERALDI, J. W. (Ed.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática.
- GOULART, C. (2001). **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. (n.18, pp 5-21, set/dez). Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro.
- _____. (2006). **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Ver. Bras. Educ, volume 11 (n.33, pp. 450-462, set/dez.). Rio de Janeiro.
- KLEIMAN, A. B. (Ed.). (1995). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a rática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras.
- MARCUSCHI, L.A. (1997). **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. (n.30, pp. 39-79, jul/dez). Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas.
- _____. (2001). Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos Comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Ed.) **Investigando a Relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. (2005). **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez.
- MARINHO, M.(2010). Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Mildes & CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Eds.). **Cultura escrita e letramento**. (pp. 68-100).

Belo Horizonte: Editora UFMG.

MIRANDA, C. (2008). **Aprendendo Sempre: letramento e alfabetização linguística**. São Paulo: Ática.

MIRANDA, C. & RODRIGUES, D. M. L. (1999). **Linguagem Viva**. São Paulo: Ática.

POSSENTI, S. (1996). **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras.

SMOLKA, A. L. B. (1993). **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez.

TFOUNI, L. V. (2002). **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez.

ROJO, R. H. R. (1995). Concepções Não-Valorizadas de Escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Ed.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. (pp.65-89). Campinas: Mercado de Letras.

SACRISTÁN, G.J. (2005). **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed.

YUNES, E. (2009). **Tecendo um leitor, uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymarâ.

SOBRE O ORGANIZADOR

FABIANO TADEU GRAZIOLI é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantil e Juvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa *Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia*. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da FNLIJ.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alemão 52, 53, 54, 55

C

Carpinejar 6, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69

Complexidade 71

Concepções de gêneros 96

Crônica 59

D

Dicionário terminológico 221, 231

E

Educação bilíngue 160

Energias renováveis 221, 222, 232

Ensino 7, 9, 3, 6, 7, 15, 16, 19, 23, 24, 83, 87, 93, 94, 96, 137, 144, 165, 168, 183, 194, 206, 207, 208, 233

Escrita 11, 14, 108, 137, 142

Escrita Colaborativa 137

F

Fala 11, 108, 111

G

Gêneros textuais 15, 23, 107, 144, 181

H

Habilidades linguísticas 1

L

Letramento crítico 15, 23

Língua de Sinais 160, 162, 163, 166, 168, 169, 170, 171

Língua Inglesa 15, 53

Literatura 6, 9, 51, 52, 55, 59, 64, 69, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 81, 89, 194, 233

Livro didático 96

O

Oralidade 183

P

Perífrase 47, 48

Poesia 59, 70

Português 6, 7, 37, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 83, 87, 88, 90, 92, 94, 95, 107, 138, 166, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 189, 194, 195, 203, 205, 206, 207, 222, 232, 233

Produção de texto 96, 160

Prosa poética 59

S

Sujeito Político 108

T

Transdisciplinaridade 71

U

Unidades fraseotermológicas 221

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-493-1

