

O LUGAR DA ORALIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS DE REFERÊNCIA OFICIAL ÀS PRÁTICAS DE SALA DE AULA SUGERIDAS

THE PLACE OF ORALITY TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE: FROM OFFICIAL REFERENCE PEDAGOGICAL DISCOURSES TO SUGGESTED CLASSROOM PRACTICES

Onofre João Gomes¹

Escola Superior Pedagógica do Bengo

Resumo: Os documentos oficiais são *locus* privilegiados para a reflexão e deliberação da prática oral da língua. Com este trabalho, pretendemos analisar como a oralidade é definida ou (re)configurada em termos de discursos e práticas pedagógicas nos documentos que fornecem diretrizes sobre como deve ser pedagogizado um determinado objeto de ensino-aprendizagem, ou melhor, analisamos como a oralidade está institucionalmente documentada, as práticas de ensino-aprendizagem sugeridas e os itinerários de ensino que são levados ao ambiente escolar, advindos pelos Programas e Manuais de Língua Portuguesa do II Ciclo do Ensino Secundário. Para tanto, tomamos como escopo teórico os postulados de (Marcuschi, 2001; Antunes, 2003; Carvalho e Ferrarezi Jr., 2018). A pesquisa enquadra-se numa abordagem de natureza qualitativa, em que os dados são observados por meio de análise documental acerca do objeto oralidade, a qual se deu a partir do aparato técnico-metodológico de análise de conteúdo Bardin (2011). Os resultados atestam que, embora a oralidade é prevista nos documentos oficiais, o seu ingresso é tímido e superficial, pois não se lhe disponibilizam o mesmo tempo de antena em relação à leitura e escrita, quando ela aparece, em muitos casos, os propósitos estão orientados para o desenvolvimento da leitura, por isso, grande parte dos exercícios remetem para a oralização da escrita. Por outra, os dados gerados apontam também que os gêneros orais são invisibilizados nos programas (linguagem sombra ou rascunho da escrita) e pouco representativos nos manuais (ocupando um lugar limitado e acidental, aparecem sempre no intervalo que os gêneros da escrita os concedem).

Palavras-Chave: Oralidade, Gêneros Oraís; Ensino, Programas, Manuais.

Abstract: Official documents are privileged loci for reflection and deliberation on the oral practice of language. With this work, we intend to analyze how orality is defined or (re)configured in terms of discourses and pedagogical practices in documents that provide guidelines on how a given teaching-learning object should be pedagogized, or rather, we analyze how orality is institutionally documented, the suggested teaching-learning practices and the teaching itineraries that are taken to the school environment, arising from the Portuguese Language Programs and Manuals of the II Cycle of Secondary Education. To this end, we take as our theoretical scope the postulates of (Marcuschi, 2001; Antunes, 2003; Carvalho and Ferrarezi Jr., 2018). The research is framed within a qualitative approach, in which data are observed through documentary analysis

¹ Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pela Escola Superior Pedagógica do Bengo (2019); Mestre em Metodologia da Língua Portuguesa no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (2022); Docente do Departamento de Ensino e Investigação Científica de Letras Modernas da Escola Superior Pedagógica do Bengo, Lecionando as Unidades Curriculares: Didática da Língua Portuguesa e Práticas Pedagógicas. Correio eletrónico: onofregomes1994@gmail.com

on the subject of orality, which was carried out using the technical-methodological apparatus of content analysis by Bardin (2011). The results attest that, although orality is provided for in official documents, its inclusion is timid and superficial, since it is not given the same amount of airtime as reading and writing. When it does appear, in many cases, the purposes are oriented towards the development of reading, which is why most of the exercises refer to the oralization of writing. On the other hand, the data generated also indicate that oral genres are invisible in the programs (shadow language or draft of writing) and are not very representative in the manuals (occupying a limited and accidental place, they always appear in the interval that the written genres grant them).

Keywords: Orality, Oral Genres; Teaching, Programs, Manuals.

Submetido em 31 de janeiro de 2025.

Aprovado em 9 de fevereiro de 2025.

Considerações Iniciais

Em Angola, o ensino da Língua Portuguesa (doravante, LP) assegura-se tendo os programas e manuais como documentos de referência, que são objetos históricos e partes constitutivas das relações entre a sociedade/escola e os sujeitos da aprendizagem que essa relação constrói. Assim, quando se está a ensinar a LP deve se preparar o indivíduo para uma prática que se chama cidadania, o que implica desenvolver práticas de linguagem oral ou escrita, porque o que se faz na escola deve ter respaldo e fazer sentido fora dela, daí a necessidade de se expandir a sala de aula para além das paredes escolares. Assim, ensinar e aprender a oralidade, tal como a escrita e leitura, constitui um direito pedagógico e civil, e se a escola, como lugar de ensino da língua, se abdicar dela, não só está a amputar dimensões de que é responsável, como está a criar condições para a *desinserção* do aluno na vida republicana, que é também estruturada por eventos simbolicamente co-dependentes dos usos formais da língua.

Posto isso, o presente trabalho aborda sobre “O Lugar da Oralidade no Ensino da Língua Portuguesa: Dos Discursos Pedagógicos de Referência Oficial às Práticas de Sala de Aula Sugeridas”, para tal, estabelecemos como objetivo central: analisar como a oralidade é tratada no Programa e Manuais de LP do II Ciclo do Ensino Secundário, ou seja, o modo como se organiza e se configura a oralidade como/enquanto saber ou conteúdo escolar. De forma específica, definimos os seguintes: entender a atenção que os documentos oficiais dedicam ao trabalho da língua com géneros orais; compreender o comportamento que a oralidade manifesta em situações requeridas pelos documentos

oficiais e identificar as práticas de ensino da oralidade que podem ser construídas a partir da natureza das questões ou exercícios sugeridos pelos manuais.

Dada à (relativa) escassez de estudo que, no nosso contexto sociopedagógico, abordam sobre a pedagogia do oral, uma investigação dessa natureza poderá constituir um contributo relevante no quadro da Didática ou Metodologia da LP, uma vez que analisa os instrumentos didáticos que, intuitiva ou conscientemente, influenciam fortemente os fazeres e ecos pedagógicos, nos quais os professores e alunos estão envolvidos.

O trabalho estrutura-se por três tópicos. No primeiro - Refletindo sobre as Concepções da Prática de Oralidade na Escola - apresenta-se uma discussão sobre as algumas crenças socioideológicas e pedagógicas que criam fronteiras e dão um tratamento desigual na oralidade em relação à escrita, e outras que as concebem como direitos fundamentais, põe-se também à disposição caminhos possíveis para o trabalho escolar com os géneros orais. No segundo - Percurso Metodológicos - define-se a natureza do estudo (qualitativo e descritivo), mostra-se os pressupostos técnicos e metodológicos que se fez recurso para a sua canalização. No terceiro - Resultados sobre o Tratamento Didático da Oralidade nos Documentos Oficiais – apresenta-se os resultados obtidos através da análise, interpretação e inferência feita do Programa e Manuais de LP do II Ciclo do Ensino Secundário.

1. Refletindo sobre as Concepções da Prática de Oralidade na Escola

Para discutirmos sobre o ensino da oralidade na aula de LP, julgamos importante levantar em consideração os seguintes questionamentos: *Por que se deve trabalhar a oralidade como objeto escolar? Que oralidade deve a escola ensinar? Que concepção pedagógica o Programa de LP define para a exploração da oralidade na sala de aula? Como os Manuais de LP do II Ciclo do Ensino Secundário reconfiguram as práticas de oralidade?* De forma explícita ou implicitamente, essas interrogações vão conduzir as reflexões que, aqui, pretendemos levar a cabo.

No âmbito das ciências e pedagogias da linguagem, crescentes são as investigações realizadas sobre a língua falada e o seu trabalho na sala de aula, tais como os trabalhos de (Marcuschi, 2001; Antunes, 2003; Dolz, Schneuwly e Haller, 2004; Carvalho e Ferrarezi Jr., 2018), dos quais decorrem profundas reflexões e direções/caminhos concretos para o tratamento pedagógico do oral.

Apesar dos avanços científicos significativos que colocam, dentro da sua agenda, em relevo a dimensão oral da língua, nota-se, no cenário pedagógico angolano, um certo desprezo no trabalho com a oralidade na sala de aula. Isto porque, em termos de pedagogização da língua, a sociedade/escola é ainda caracterizada como um espaço grafocêntrico. Parece (dá-nos a impressão) que a escola só existe para ensinar a escrita, pois quando se quer discutir, ensinar e aprender a língua, é sempre a língua da escrita, quando se quer interpretar/compreender os textos, são sempre os textos da escrita, até mesmo o entendimento que se faz e se tem do que é um texto é reduzido ao formato ou espiritualidade da escrita, às construções e combinações das imagens e representações gráficas.

Considerando o que acima foi dito, a escrita tem sido o único quadro de referência para o reconhecimento do que é um texto. Essa concepção, normalmente, é que tem norteado as ações didáticas, pois uma aula comum de LP, alicerçada numa visão formalista ou textocêntrica, é, portanto, aula do respeito às normas da gramática da escrita. De forma subentendida ou visível, a missão nobre da escola inerente à educação linguística tem sido centrada ou diminuída à escrita, (in)conscientemente, acredita-se que ela seja o único meio produtor de conhecimento escolar.

Atrelado a esse facto, no nosso imaginário social, é também comum, entre os pais e encarregados de educação, a preocupação com o modo como os seus filhos escrevem; supervisionam os seus cadernos, pois olham na escrita como o comprovativo ou testemunho credível que certifica a existência de aulas ou se a escola está ou não a cumprir com o seu papel na vida dos seus filhos (alunos), em contrapartida, atitude semelhante, pouco ou nada, evidencia-se com a oralidade, além disso, essa, atualmente, parece não fazer parte do cardápio ou agregado educativo familiar de muitos angolanos, e se faz, enclausura-se ao amado fantasma: “formas certas e erradas de expressões da fala”.

Apesar do facto de que ninguém deixa de falar e ouvir, há, na escola, como na sociedade em geral, uma postura de hierarquização, um processo hegemónico e um tratamento desigual dado a duas modalidades constitutivas do objeto-língua: (i) oralidade e (ii) escrita. Em que a primeira não lhe é conferida a mesma legitimidade e autoridade em relação à segunda. Ainda é prática ou crença de alguns professores - quiçá por desconhecimento, falta de preparo para dar um tratamento mais científico e justo à oralidade, dificuldade ligada à avaliação do oral face à sua natureza multisimiótica, ou

por heranças de hábitos e práticas pedagógicas fossilizadas - o entendimento de que ensinar a oralidade é encenar os textos escritos.

Para Amor (1993, p.62), “o oral é, talvez, a zona do ensino-aprendizagem da língua materna - e, provavelmente, não só no caso do Português - em que se pode detectar um número maior de equívocos e a que, em contradição, menor atenção se dedica”. Instamos, assim, referir que a oralidade é, quase sempre, subalternizada, olvidada e não perspectivada, tampouco reconhecida, como objeto de ensino e aprendizagem na Aula de LP. Não tem tido espaço e o mesmo tempo de antena em relação às outras dimensões da língua no ambiente escolar, das vezes que dela se pensa ou se lembra, está sistematicamente confinada à escrita, é, sem qualquer iniciativa de exagero, tratada como a escrava submissa ou apêndice da escrita, eixo da língua que não se faz memórias do seu ensino sistemático.

Alinhado a esse facto, que ainda hoje as nossas escolas ressentem, pode ter alicerces a razões de natureza sociohistóricas. Sem qualquer margem de dúvidas, a sociedade e a escola sempre discutiram sobre conceitos e práticas de alfabetismo e analfabetismo, letrado e iletrado, em contrapartida, raras são as discussões, caminhos possíveis e compromissos com as práticas de oracia, talvez pelo facto da oralidade não sobreviver na escola, mas expatriar-se para ela. Há uma tendência histórica a desvalorizar a oralidade, que acaba ficando como consolação das classes menos prestigiosas, e a escrita como meio de diferenciação, como um tipo de prova de inteligência e de competências especiais, para poucos (Carvalho e Ferrarezi Jr., 2018, p. 21). É notável, portanto, indícios na própria educação que se ajustam a esse entendimento, como ressaltam Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 20):

Durante muito tempo, “todos” falavam, mas muito poucos escreviam. Escrever era coisa só da elite. Mulheres sequer iam à escola. Se aprendiam a escrever, era “clandestinamente”, em casa, com alguma alma bondosa que as ensinasse. Isto fazia da escrita um produto desejável [...] algo que só os ricos possuíam e que fazia da oralidade algo sem prestígio, sem valor, pois não tinha o poder de diferenciar pessoas.

Uma direção próxima a esse é sugerida por Fávolo, Andrade e Aquino (2000, p. 10), “historicamente a escrita, sobretudo a literária, sempre foi considerada a verdadeira forma de linguagem, e a fala, instável, não podendo constituir objeto de estudo”. Com a mesma postura, Figueiredo (2005, p. 49) afirma que a oralidade “é um produto tardio na cultura escolar, talvez porque, em termos de concepções teóricas, seja um objeto difícil de delimitar”.

Adoptando esse ângulo de abordagem, importa-nos dizer que, nas escolas, ainda não há uma concepção clara do que seja a língua na sua dimensão oral. E, desse facto, fazem-se emergir um conjunto de crenças infundadas, fincadas em percepções distorcidas sobre o fenómeno oral; abordagens teórico-pedagógicas polarizadas, baseadas, muitas vezes, em desconhecimento, preconceitos e valores que não são intrínsecos à linguagem, todavia, socioideológicos, como: a oralidade é desorganizada e desregrada, não se planifica, o espaço da fuga à norma, da transgressão e dos caos linguísticos que atentam contra o bom uso da linguagem imaculada e da pureza linguística formada por uma só pedra (Antunes, 2003, p. 24). Diferente da escrita que lhe é consagrada características que caminham na contramão do que se vê ou, pelo menos, simula-se não se ver na oralidade, infelizmente, aquela é vista, falsamente, como a única modalidade da língua que permite a inserção social, tal como dissemos anteriormente: ela categoriza quem é alfabetizado e quem é analfabeto.

Essas fronteirizações, que pouco ou nada olham aos aspectos sociodiscursivos da oralidade, mas com valores e implicações polarizadas, têm sido vistas como traços intrínsecos de cada uma dessas modalidades. Entretanto, se olharmos numa perspectiva de uso, ambas apresentam construções sintáticas, seleções lexicais ou níveis textualidade que vão das informais até às formais. Marcuschi (1995, p.13) destaca que “ambas são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas, as diferenças entre ambas se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais e não dicotômica de dois polos opostos”.

Deste modo, não apenas os textos escritos que são construídos com base nos conhecimentos ativados pela adopção de um dado gênero. Os textos orais também o são, ou melhor, se é verdade que a escrita é construída sob forma de gênero e regida por regularidades, não deixa de ser verdade que a oralidade também a é, tudo depende dos eventos discursivos, dos padrões socioculturais, das contextualizações e das condições que elas (oralidade e escrita) se manifestam, dos processos de interação que cada gênero textual impõe, dito de outra forma, as situações e os contextos interativos definem os comportamentos linguísticos a serem adotados quer numa como na outra. Em relação a essa discussão, Antunes (2003, pp. 99-100) ressalta que:

Assim, não tem sentido a idéia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planeamento e até do descuido em relação às normas da língua-padrão nem, por outro lado, a idéia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância. Tanto a fala

quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, "cuidadas" em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso.

Ainda no quadro da problemática da supervalorização da escrita e desvalorização efetiva da oralidade em termos de pedagogização, Marcuschi (2003, p.35) afirma que “postular algum tipo de supremacia ou de superioridade de algumas das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa”.

Uma outra concepção, que, tenazmente, tem contribuído na marcha do desprestígio escolar da oralidade e o seu processo de aprendizagem escolar, é a ausência de necessidade de ela ser escolarizada. Cresce, talvez com alguns equívocos, que não caberia à escola trabalhar a oralidade, porque os alunos, quando ingressam nela, já chegam falando, ou seja, não há razão para se ensinar uma modalidade da língua cujo aluno já a domina, porque mesmo sem qualquer intervenção, eles vão ter proficiência nela, como justificção a essa postura, utiliza-se o subterfúgio da visão espontaneísta, como se pode constar em Marcuschi (2001, p. 19):

uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula.

Essa postura acarreta consigo problemas, porque o compromisso com o desenvolvimento do oral fica exclusivamente confiado às agendas familiares. Na prática, pelas decisões que se têm tomado para se ensinar português, consciente ou intuitivamente, no entendimento de muitos professores, o ouvir e o falar são tão naturais que mesmo sem o indivíduo ser escolarizado, de qualquer modo, vai desenvolvê-los, pois tais habilidades já estão programadas e circunscritas nos padrões genéticos de todos os humanos, precisando somente de *inputs* do meio em que se está inserido. Amiúde, a escola, na voz do professor, é a legitimadora da falta de atenção à oralidade como objeto de estudo na sala de aula, como se pode ler em Amor (1993, p. 62):

Tudo se passa como se se acreditasse que, à entrada da escolaridade, o domínio, pelo aluno, da língua falada já estivesse garantido e como se a vocação da escola não fosse desenvolver e estruturar a sua aprendizagem mas, apenas, reconhecer essa aquisição.

É, de fato, importante esclarecer que, neste trabalho, não estamos a propor, de maneira alguma, a exclusão da escrita ou que se coloque à parte a oralidade como objeto autónomo, isto é, estamos longe de uma perspectiva dicotômica, já que ambas são

modalidades constitutiva da língua, interessa-nos refletir a necessidade de a escola conceder mais tempo e espaço a oralidade, dando-lhe o mesmo valor e tratamento didático em relação à escrita, sem, no entanto, perder de vista os pontos de intercessão, integração, relações mútuas e intercambiáveis dela com as outras dimensões da língua.

É sim verdade que a fala não é apenas aprendida na escola, como também não é menos verdade que, no quadro das suas responsabilidades sociais, a escola não deve ignorar ou fingir que a oralidade não existe, mas alargar e diversificar o modo como os alunos ouvem e falam em várias situações e contextos de interação social, ou seja, ela deve ser o meio de transporte que permite, a partir de um trabalho sistemático, aos alunos analisar, ter acesso e consciência da existência de outras formas de manifestação oral, principalmente daquelas que demandam maior grau de formalidade no seu trato e que dependem fortemente do lugar social e histórico em que acontece a interação verbal.

O tratamento do ouvir e falar (oralidade) na escola é uma necessidade, porque, tal como a escrita e a leitura, são direitos fundamentais de todo o sujeito que dela faz parte, independentemente das condições económicas e sociais em que esteja inserido (Carvalho e Ferrarezi Jr., 2018). Além disso, a oralidade é um mecanismo de mediação, pré-requisito para a aprendizagem e/ou acesso da cultura da escrita, ou ainda, condição indispensável para o sucesso escolar, por isso, deve ser um mote de abordagem pedagógica no sentido de se sair da escola com um claro discernimento de como ela funciona em termos de discursividade e quais são as suas especificidades. Contudo, propor caminhos para o trabalho da oralidade como objeto pedagógico implica a definição dos seus géneros, características e dimensões de ensino. A oralidade que a escola deve constituir como modelo didático-pedagógico para servir de aprendizagem é aquela que circula por via dos géneros públicos formais, como se pode ler em Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 147):

o ensino da oralidade deve privilegiar os géneros orais formais públicos: Os géneros 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.

Os géneros orais da vida pública, como, por exemplo: o debate, a entrevista, o debate, etc., devem ser priorizados, fazendo com que o aluno aprenda, de modo significativo, os seus parâmetros de organização, os mecanismos de textualização, as regularidades que os definem em termos linguísticos e discursivos, ou melhor, como os diferentes géneros orais se estruturam, quais as suas especificidades, quais as suas

unidades de construção, porque, na escola ou fora dela, os alunos poderão sentir necessidade de utilizá-los de modo eficiente (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004).

2. Percorso Metodológico

Este trabalho enquadra-se numa abordagem de natureza qualitativa, na qual, os resultados são observados por meio de análises acerca de um objeto (oralidade), no que concerne os objetivos, tem carácter descritivo, porque procura apontar como o nosso objeto de estudo se configura em determinados dispositivos pedagógicos. Deste modo, no sentido de conferir uma postura analítica sobre o tratamento dado ao ensino da oralidade nos documentos oficiais, o estudo canalizou-se pela análise documental, a qual se deu a partir do aparato técnico-metodológico de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 48), é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Assim, três momentos ou polos cronológicos mereceram a nossa atenção: (i) Pré-análise; (ii) Análise do material; (iii) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Num primeiro momento, procedemos à escolha dos documentos a analisar (Programa e Manuais do 2º Ciclo do Ensino Secundário), estabelecemos os objetivos que nos ajudaram a entender e fundamentar melhor o modo como a oralidade está institucionalmente documentada. É importante ressaltar que a opção pelo programa e manuais que constituíram o nosso objeto de análise justifica-se por seguintes razões: por serem documentos que resultaram da reforma educativa; por serem elaborados e homologados pelo Ministério da Educação/INIDE² e são de consumo nacional, por serem documentos (manuais) produzidos pela editora com maior representação mercadológica no país (Porto Editora) e por serem os materiais que, normalmente, os professores de português do ensino secundário tem como fonte de informação para as suas práticas pedagógicas.

No momento a seguir, guiado pelos objetivos específicos previstos, realizamos (re)leitura exploratória dos materiais no sentido de descrever os dados, definimos as

² Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

dimensões ou categorias que apontavam para a forma de entender o espaço conferido ao ensino da oralidade, geradas por meio descritores, exemplos ou fragmentos extraídos e inferidos dos próprios documentos em análise, sendo que, para o programa: objetivos e conteúdos programáticos, e para os manuais: presença de gêneros orais e exercícios propostos (recurso e natureza do oral), depois, fizemos a contagem frequencial por meio de tabelas feitas no *Microsoft Word* versão 2013 para identificar a quantidade de aparições de cada unidade de registo.

No terceiro momento, mediado pelo aporte teórico, analisamos e verificamos os resultados significativos atestados pelos documentos através de dois processos: inferências e interpretações das informações. De modo a expressar o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise, produzimos um texto síntese, confrontando a teoria fundante, os objetivos e os dados encontrados na pesquisa.

3. Resultados sobre o Tratamento Didático da Oralidade nos Documentos Oficiais

Uma vez definidos os pressupostos teóricos e metodológicos, neste ponto, apresentaremos os resultados obtidos na presente pesquisa.

3.1. Programa de Língua Portuguesa

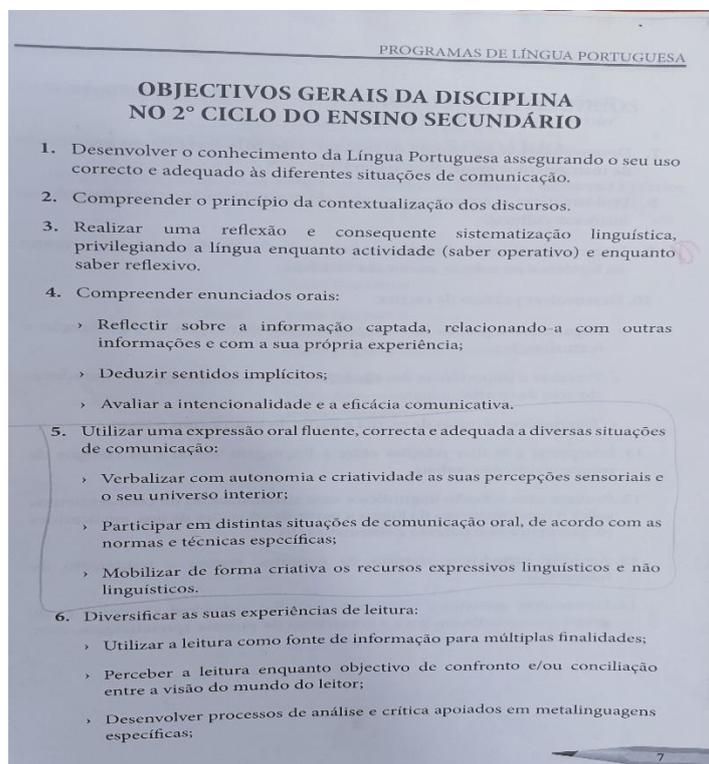
Diferente da maneira como muitos professores pensam, a ação pedagógica da LP não é um evento tão autónomo quanto parece, pois existem documentos que orientam e organizam a disciplina, dentre os quais, o programa. À vista disso, o programa de LP é um dispositivo ou espaço em que se pode encontrar um conjunto de intenções, discursos e conhecimentos institucionalizados sobre a forma como a oralidade é perspectivada como e enquanto objeto de ações pedagógicas, assim, regula aquilo que os professores e alunos fazem, perspectiva que adoptam, etc. Segundo Castro (1995), citado por Carvalho (2003, p.82):

é uma das “instâncias reguladoras do processo de transmissão que tem lugar na aula, ao explicitarem o universo de referências das acções pedagógicas, os textos programáticos são, ao mesmo tempo, textos recontextualizadores de outros textos, não só dos que definem as políticas educativas em determinado momento, mas também dos que têm como referência os assuntos seleccionados para integrar os programas enquanto conteúdos, ou dos que se desbruçam sobre a forma de os transmitir.

A análise feita do Programa permitiu-nos constatar que, no quadro daquilo que se projeta e se elege como meta a ser atingida, em termos gerais, é previsto, para o ensino

da LP no II Ciclo do Ensino Secundário, a oralidade como eixo de intervenção didáctica ou objeto a ser ensinado e aprendido na escola, como se pode abaixo verificar no número 5:

Figura n: 01: Objetivos Gerais da LP no 2º Ciclo do Ensino Secundário



Fonte: INIDE (2013, p. 7)

A partir desses dados, importa-nos ajustar dois comentários. Por um lado, o trabalho com a oralidade é um trabalho sistemático e intencional para a sala de aula, um tópico ou assunto programático de responsabilidade da escola cunhado pelo discurso pedagógico como parte do conteúdo da LP, tal como a escrita e a leitura os são, aliás, quando a escola, sistematicamente, esquece-se ou abdica-se dela não é por falta de legislação ou tentativa de valorização oficial, pode ser por falta de preparação ou desconforto que os professores sentem em delimitar e compreender as características do oral a ser ensinado. Por outro lado, esses objetivos transparecem a concepção instrumentalista do ensino da oralidade, tal intenção programática aponta para a redução da língua falada como um instrumento útil para a comunicação adequada, ignorando outras suas potencialidades que também devem ser alvo de trabalho pedagógico, quanto a isso, Marcuschi (2001, p. 44) afirma que:

Língua é muito mais do que um instrumento. Pois o uso da língua é também uma atividade em que organizamos o mundo construindo representações sociais e lógicas-cognitivas. O principal não parece apenas dizer as coisas adequadamente, como se os sentidos estivessem prontos em algum lugar cabendo aos falantes identificá-los. Para a escola caberia a missão de fazer com que o aluno fosse treinado a explicitar esses sentidos de forma adequada.

Ao nível de conteúdo programático por classe, o programa preceitua que as tipologias e gêneros literários, no caso informativo, lírico e narrativo, indicados para a 10ª devem incluir uma série de atividades relacionadas à escrita, à leitura e ao funcionamento da língua (cf. pp. 12-21). Para a 11ª, aprofundamento dos elementos e aspectos dos textos narrativos, líricos e argumentativos, relativamente à leitura, produção oral e escrita e funcionamento da língua (cf. pp. 24-32). E para 12ª classe, texto lírico, argumentativo e dramático, que devem ser operacionalizados a partir de seguintes eixos de trabalho: escrita, leitura e funcionamento da língua. Dessa constatação, podemos inferir que o programa só oferece oportunidade para se trabalhar a oralidade na 11ª classe.

Além das tipologias textuais, também apresenta uma lista de obras e autores, predominantemente, da literatura nacional que direcionam o trabalho a ser feito nas aulas de LP, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro nº 01: Tipologias Textuais, autores e Obras de leituras obrigatórias no 2º Ciclo do Ensino Secundário

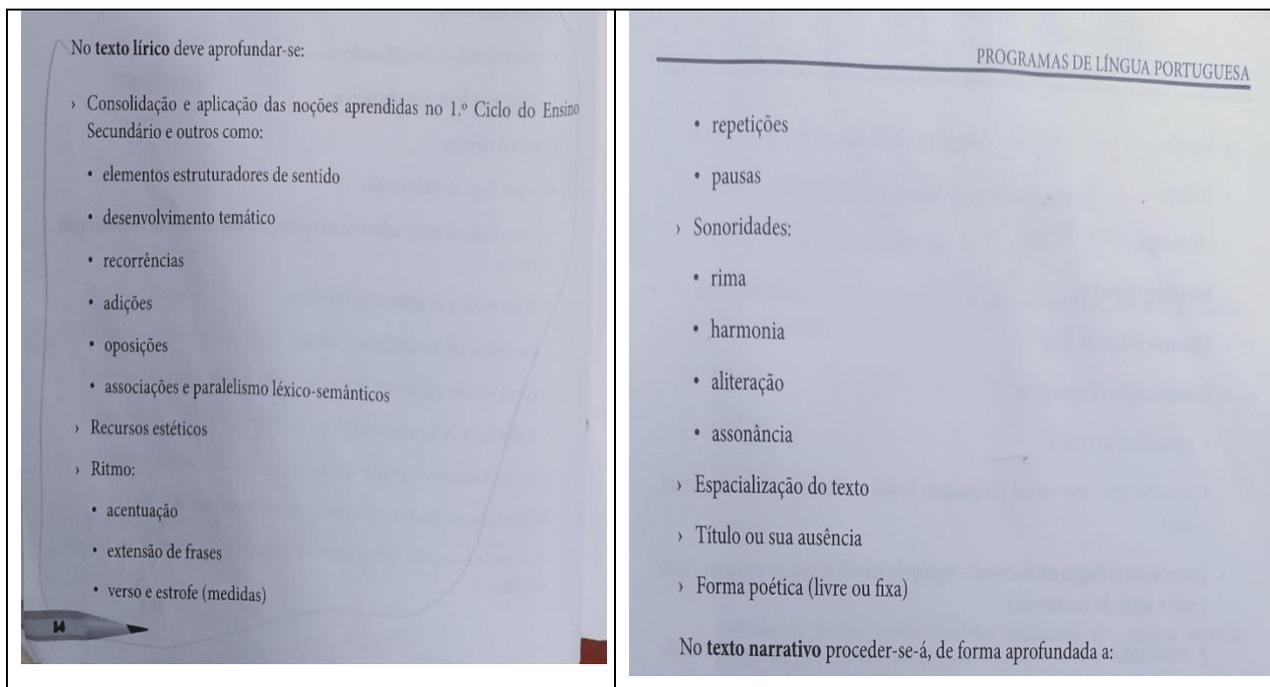
10ª classe	
Tipologia Textual	Autores e Obras para leituras obrigatórias
Texto Narrativo	Agostinho Neto (Náusea); Luandino Vieira (A Vida verdadeira de Domingos Xavier); Óscar Ribas (Ecos da Minha Terra); Arnaldo Santos (Machimbombo) e Roderick Nehone (O Ano Cão)
Texto Lírico	Agostinho Neto (Renúncia Impossível), Manuel Rui Monteiro (Quem me Dera Ser Onda); Jofre Rocha (Assim se Fez Madrugada); José Luís Mendonça (Quero Acordar a Alva) e João Maiomona (Idade das palavras)
Texto Informativo	Sem sugestões
11ª classe	
Tipologia Textual	Autores e Obras para leituras obrigatórias
Texto Narrativo	Castro Soromenho (Chaga e A Praga); António Jacinto (Vovó Bartolomeu, Prometeu e outras); Fragata de Morais (Jundungices, Inkuna e Minha Terra); Isaquiel Cori (Sacudidas pelo Vento); Costa Andrade (Terras de Acácias Rubras, Tempo Angolano em Itália e Um Conto Igual a Muitos)
Texto Lírico	António Jacinto (Poemas); David Mestre (Do Canto à Cidade, O Relógio de Cafucôlo e Nas barbas do Bando); João Tala (A Forma dos Desejos) e José Luís Mendonça (Logarítimos da Alma)
Texto Argumentativo	José Menas Abrantes (Caminhos des-encantados) e Manuel Rui Monteiro (Cinco Dias depois da Independência e Um Morto e Os Vivos)
12ª classe	
Tipologia Textual	Autores e Obras para leituras obrigatórias

Texto Lírico	Antero de Abreu (Poemas); Cristóvão Neto (Sinos d'alma); Roderick Nehore (Génese) e Luís Canjimbo (A Estrada da Secura)
Texto Argumentativo	Manuel Rui Monteiro (Poemas, Crónica de um Mujimbo e Rio Seco); Luís Kajimbo (Apologia de Kalitangi); Ricardo Manuel (Figuras e Mugimbisses) e Roberto de Carvalho (Da Minha Banda)
Texto Dramático	José Mena Abrantes (O Passáro e a Morte e Ana, Zé e os Escravos); Pepetela (A Corda) e Manuel Rui Monteiro (Quem me Dera Ser Onda)

Fonte: INIDE (2013, pp. 21; 31; 42)

As observações acima circunscrevem, no nosso entendimento, uma preocupação com a visão textocêntrica de ensino da língua (texto como a centralidade do ato pedagógico, o que não significa que se trata apenas de texto escrito), sendo que os géneros literários são os ideais para tratamento da língua em sala de aula. Em contrapartida, dentre as obras prescritas, não há referencial teórico explícito sobre géneros orais, dito de outro modo, não há evidência ou vestígios claros de géneros orais a serem pedagogizados, parecem-nos que há uma invisibilização de géneros orais, talvez se possa compreender esse facto por conta de (quase) não-existência de trabalhos publicados de que se tem notícia (desconhecemos fontes), no cenário científico-pedagógico angolano, que cedem a atenção aos estudos sistemáticos da linguagem falada que, de certa forma, podem servir como referências e orientações didático-pedagógicas, por isso, os sub-eixos que dão conta do ritmo, pausas e sonoridade - assuntos que também merecem cuidado, embora complementares, no trabalho com os géneros orais, estão atrelados ao texto lírico ou à intersecção com o eixo funcionamento da língua, como se pode verificar abaixo:

Figura nº 02: Conteúdo Programático e Processo de Operacionalização



Fonte: INIDE (2013, pp. 14-15)

A julgar pelas características do texto lírico (com protótipo gráfico) que é levado à escola e a configuração da Aula de LP que é frequentemente organizada à volta do texto escrito, esses dados justificam que a oralidade quando é perspectivada ou reconhecida como objeto de ensino e aprendizagem, recebe um tratamento de linguagem sombria ou rascunho da escrita, pois como se observa, o ensino do oral estaria condicionado às práticas de leitura em voz alta ou à recitação de poemas.

3.2. Manuais de LP do II Ciclo do Ensino Secundário

Os manuais são instrumentos pedagógicos por excelência que (re)configuram e (re)contextualizam as concepções sugeridas pelos programas, criando universos de referências que condicionam as intervenções didático-pedagógicas, tal como afirma Silva (2008, p. 134):

O manual desempenha, então, uma importante função recontextualizadora do discurso pedagógico (ao interpretar e reorganizar os conteúdos dos programas) e uma função de regulação das práticas pedagógicas (ao indicar sugestões de leitura de textos, o definir e aplicar conteúdos de gramática, ao definir formas de avaliação dos conhecimentos dos alunos).

De modo subjacente, o princípio de atividades que o nosso discurso pedagógico oficial encerra, embora com ausência de clareza para o eixo da oralidade, é o da textualidade. Ora, se a língua se enforma por via de um texto, então, deve ser o texto o objeto na aula de português, que vai permitir desenvolver as dimensões como: oralidade, leitura, escrita e gramática (funcionamento da língua). O que nos levaria a levantar a

seguinte questão: como é que a oralidade é operacionalizada nos manuais de LP do II Ciclo do Ensino Secundário? Para dar resposta à essa questão, e em articulação com o Programa, selecionamos três (3) Manuais de Língua Portuguesa (10^a, 11^a e 12^a classes), que serão descritos, e, a posterior, analisados:

O primeiro Manual (10^a classe), que, aqui, codificado por (MA), tem como autoras Olga Magalhães e Fernanda Costa, publicado pela Porto Editora, apesar de iniciar com a unidade zero, denominada: reflexões sobre a língua portuguesa, possui 288 páginas, subdivididos em três unidades temáticas (texto informativo, lírico e narrativo). O Manual apresenta fragmentos textuais de obras literárias e não-literárias, a seguir de cada (fragmento) texto, apresenta um conjunto de atividade para o trabalho com os eixos que estruturam o objeto língua: leitura, escrita, oralidade e funcionamento da língua. No final, encontra-se o bloco ou ficha (in)formativa que explora aspetos de natureza gramatical, textual, características de alguns géneros, figura de linguagem e glossário.

O segundo Manual (11^a classe), denominado por (MB), tem como autoras Olga Magalhães, Fernanda Costa e Lilia Silva, publicado pela Porto Editora, configurado por 239 páginas, dividido por três unidades temáticas (texto argumentativo, narrativo e lírico). Antes da apresentação dos fragmentos textuais, expõe dados biobibliográficos dos autores cujos textos ou trechos serão alvo de abordagens pedagógicas, seguida de uma série de atividades que tratam os seguintes eixos: leitura e escrita. No final verifica-se o bloco ou ficha (in)formativa que analisa a linguagem e comunicação, fonologia, palavra, expressividade das classes de palavras, frase, texto e gramática do discurso oral (os deícticos) e glossário.

O terceiro Manual (12^a classe), designado por (MC), tem como autoras Olga Magalhães, Fernanda Costa e Lilia Silva, publicado pela Porto Editora, contém 224 páginas, distribuído em três unidades temáticas (texto lírico, argumentativo e dramático). Ao apresentar-se os fragmentos textuais, há informações biobibliográficas dos autores cujos textos ou fragmentos serão trabalhados, seguida de um conjunto de atividade para o trabalho com os eixos que enformam o objeto língua: leitura, escrita, oralidade e funcionamento da língua. No final, apresenta um bloco ou ficha (in)formativa que explora aspectos de natureza gramatical, textual, pontuação, ortografia, características de alguns géneros, figura de linguagem, glossário e soluções dos exercícios do bloco (in)formativo.

Dentre várias seções que os três manuais comportam, interessa para esta pesquisa somente as seções de exercícios ou atividades³. Em vista disso, com propósito de obtermos uma melhor compreensão sobre a maneira como a oralidade é definida em termos pedagógicos nos manuais de LP do II Ciclo do Ensino Secundário, estabelecemos três (3) pressupostos ou categorias de análise: (i) presença dos gêneros orais; (ii) Questões com recurso ao oral e (iii) Exercício de natureza oral.

Categoria 1: Presença dos Gêneros Orais

Como sabemos toda e qualquer língua/gem oral ou escrita entendida como ação sociohistórica e cultural manifesta-se sobre forma de gênero, por isso, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) sugerem que o ensino da oralidade seja feito a partir de exemplares autênticos de gêneros orais, pois permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação. Deste modo, o objetivo desta categoria consiste em perceber o espaço que os manuais oferecem para o trabalho dos gêneros orais no ensino da LP, ou seja, a forma como os manuais inscrevem o trabalho da língua com gêneros orais (atenção que se dedica eles).

Tabela nº 01: Frequência dos Gêneros Orais

Gêneros Orais	MA	MB	MC	Total por gênero oral
Debate	2	-	1	3
Apresentação Oral	1	-	1	2
Entrevista	1	-	2	3
Discurso Político	-	2	-	2
Diálogo	1	-	-	1
Júri Simulado	1	-	-	1
Total por Manual	6	2	4	12

Fonte: elaboração própria

Mediante os dados descritos na tabela acima, é possível identificar, nos três (3) manuais, a presença de alguns gêneros orais formais, dos quais listaremos a seguir, apresentando também a frequência com que eles aparecem: entrevista (3), debate (3),

³ Os exercícios ou as atividades sobre o funcionamento da língua foram excluídos na análise pelo facto desse ser um eixo que não faz parte das 4 habilidades básicas de comunicação e omnipresente em todas habilidades (ouvir, falar, ler e escrever).

apresentação oral (2), discurso político (1) diálogo (1) e Júri Simulado (1), perfazendo um total de 12 aparições no somatório dos três manuais em análise.

Por meio dessa constatação, embora a presença dos gêneros orais seja uma iniciativa boa e extremamente necessária, essa realidade evidencia que o tratamento sistemático, conferidos a eles (gêneros orais) é reduzido, ocupando um lugar limitado, insuficiente, acidental e pouco representativo. Parece-nos que tais gêneros figuram, nos manuais, somente como ornamentos, servindo para a distração dos alunos, aliás, das três unidades que configuram os manuais, não há indicação de nenhum gênero titular pertencente unicamente à esfera oral, eles aparecem sempre no intervalo que os gêneros da escrita os concedem. Se o ensino da oralidade já é previsto como parte do conteúdo da disciplina de LP - como dizem Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 24) - “não pode ser um apêndice ou algo que deveria ser feito em horários de folga ou em dias de festa, mas merece um trato sistemático e permanentemente”.

Categoria 2: Questões com Recurso ao Oral

Nesta categoria, pretendemos compreender o comportamento que a oralidade manifesta em situações requeridas pelos manuais em análise em termos de questões ou perguntas nos exercícios. Em consequência da leitura exploratória dos manuais, foi possível determinar três formas ou lugares onde a oralidade pode ocorrer. Assim, entende-se, nesta pesquisa, questões ou perguntas que fazem recurso ao oral aquelas que, dirigidas aos alunos, têm o foco na oralidade, na escrita e na leitura (aliás, é (quase) impossível ler e escrever sem falar), todavia, sugerem o oral como meio para a sua materialização, sendo que os verbos e os descritores funcionam como indicadores que nos permitiram fazer a interpretação e inferência.

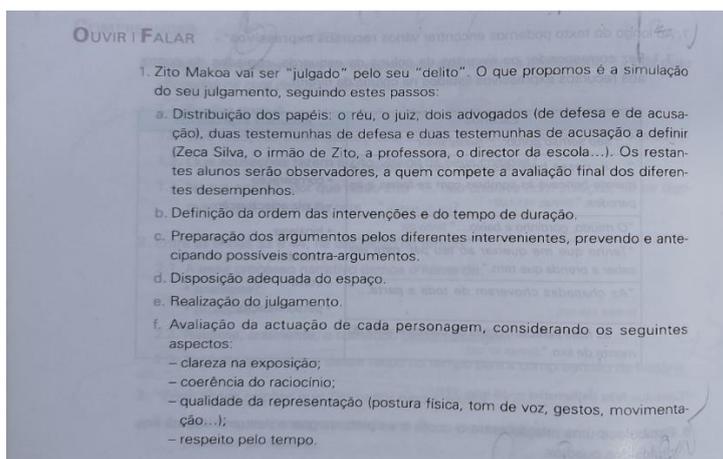
Assim, no decurso da análise, podemos observar que, nos três manuais, há questões nas quais os verbos enunciadores (que iniciam as frases) podem ser interpretados como incentivadores do uso do oral, por exemplo: *explica por palavras tuas... justifica a tua resposta; explicita o sentido disso... comenta aquilo... fundamenta... esclarece... clarifica... etc.*; bem como descritores: “*Ler e Compreender*”, “*Oficina de Escrita*”, “*Ouvir e Falar*”, etc.

Tabela nº 02: Frequência de Questões com Recurso ao Oral

Recurso ao oral	MA	MB	MC	Total por recurso
Oral pelo oral	8	-	14	22
Oral pela escrita	2	1	4	7
Oral pela leitura	70	80	71	221
Total por Manual	80	81	89	250

Fonte: Elaboração Própria

No quadro das questões propostas nos exercícios que implicam o recuso à oralidade, os dados revelam que a maioria das situações em que os três (3) manuais em análise convidam os alunos à prática do oral ocorrem no contexto de exercícios cujo domínio em prioridade é a leitura, ou seja, quando os objetivos estão orientados para o desenvolvimento da leitura, com duzentas e vinte um (221) aparições, seguida pelo domínio oral com vinte e duas (22) e, por fim, o domínio com foco na escrita com 7 aparições. A título de ilustração, apresentaremos três propostas de exercícios dos manuais em análise:

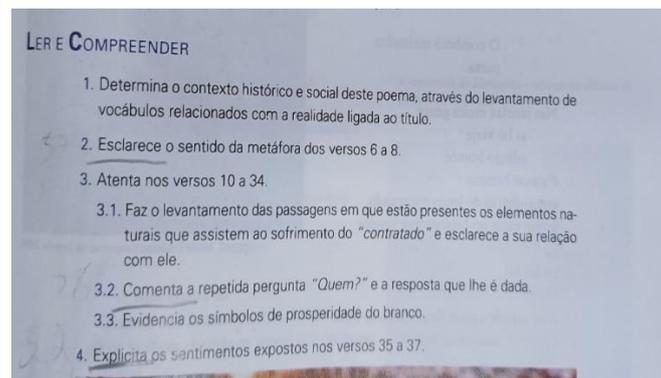
Figura nº 03: oral pelo oral

Fonte: Magalhães e Costa, Manual de Língua Portuguesa da 10ª Classe (2012, p.160)

Fávero, Andrade e Aquino (2000, p.21) afirmam que a principal característica de um texto falado é ser “uma atividade social que requer a coordenação de esforços de pelo menos dois indivíduos que têm objetivo comum”. Assim, se olharmos na forma como o MA sugere a organização do Júri Simulado, que vai desde a distribuição dos papéis, a ordem de intervenção, disposição do espaço, realização do julgamento até a avaliação da atuação, oferecendo oportunidades para que a compreensão das atividades de oralidade sejam construídas de maneira que todos os alunos possam participar, o exercício conduz

para um trabalho pedagógico direcionado, cuja finalidade e o compromisso didático é com o desenvolvimento da oralidade, integrando elementos próprios de configuração do gênero júri simulado. E como se pode verificar, a tarefa didática promove um controle sistematizado e mais consciente do comportamento linguístico dos alunos, contribuindo, por isso, para que se pense sobre a linguagem oral. Trabalhando com essa dinâmica, é óbvio que, como enfatizam Crescitelli e Reis (2021, p. 37), o texto oral pode dividir o mesmo espaço com o texto escrito e ser abordado com a mesma importância.

Figura nº 04: oral pela leitura



Fonte: Magalhães, Costa e Silva, Manual de Língua Portuguesa da 11ª Classe (2011, p. 127)

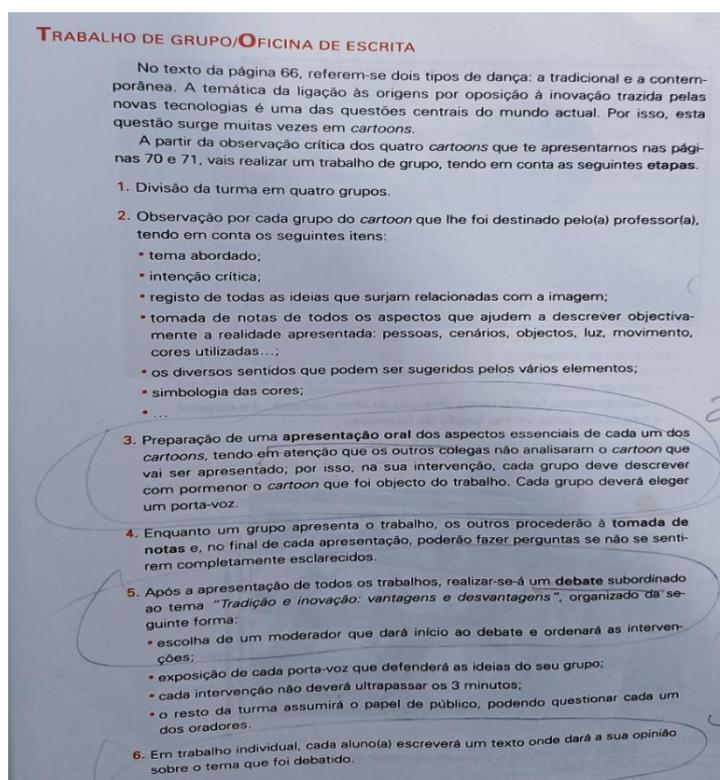
Na análise dessas orientações, é possível constatar que, nas questões dos exercícios da figura acima, com os verbos codificados como incitadores de uso do oral, a direção que se dará para a realização da tarefa de compreensão leitora é com base ao uso da linguagem oral. Facto que leva muitos professores confundirem duas realidades: (i) a oralidade enquanto um meio da ação pedagógica, e (ii) como um eixo pedagógico, ou seja, basta que o aluno, de modo solto, explique, justifique ou comente sobre as informações contidas no texto escrito (instrumento) suficiente para se acreditar que também se está a ensinar a oralidade (objeto). Quando ela não é entendida como objeto de ensino-aprendizagem estará sempre na sombra da leitura e escrita. Marcuschi (2001), ao fazer uma crítica para essa direção, afirma que as práticas de oralidade na escola são poucas e, quando existentes, muitas vezes são focadas na leitura em voz alta, na conversa com o colega e na emissão de opinião.

A presença (frequência) em grande escala de referentes pedagógicos que, nos manuais, se dedicam à oralidade como meio, privilegiado, do tratamento didático de outro conteúdo é um testemunho que reconhece a falta de clareza na definição do estatuto próprio da oralidade escolar, fazendo com que ela esteja meramente restringida à

promoção de situações de opinião, discussão e conversa sobre outros conteúdos programáticos, sobretudo os do âmbito da leitura, sem orientação ou planeamento de suas habilidades e o modo como deveriam ocorrer. Essa postura deixa implícita a ideia de que as atividades de fala em situações informais, suspostamente, dariam conta do ensino da oralidade, daí, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p.25) advertem que:

“Não se trata de “deixar os alunos falarem na escola” livremente e sem qualquer planeamento. Na verdade, quando o professor (assim como escola, por consequência) assume seu papel de trabalhar pelo desenvolvimento das habilidades envolvidas nas competências de ouvir e falar, isso não poderá ser feito de forma sistemática e duradoura se não houver planeamento, se tais ações não fizerem parte da ação pedagógica.

Figura nº 05: oral pela escrita



Fonte: Magalhães, Costa e Silva, Manual de Língua Portuguesa da 12ª Classe (2008, p. 69)

Como se pode notar, a apresentação oral e o debate, embora estejam presentes no interior desse trabalho, não são o foco ou o núcleo do estudo, aparecem apenas como forma de assegurar uma atividade em que os objetivos e os interesses estão pautados no desenvolvimento da produção escrita, pois para além do descritor “oficina de escrita” e os exercícios iniciais, o trabalho culmina com evidências claras de que a referência aos gêneros orais é somente um pretexto, um complemento para o ensino da produção da escrita, como se pode confirmar no exposto da questão número 6, em que cada aluno é

orientado a escrever um texto sobre o tema que foi debatido, assim, o debate funciona como um cumpridor com zelo de serviços da escrita.

Categoria 3: Exercícios de Natureza Oral

Esta dimensão tem como objetivo identificar as práticas de ensino da oralidade que podem ser construídas a partir da natureza dos exercícios sugeridos pelos manuais em análise. Antes, vale fazer menção de que, nesta pesquisa, são exercícios de natureza oral aqueles que implicam tarefas do âmbito da oralidade propriamente dita.

Da análise dos manuais, podemos inferir e atestar três natureza de atividades que remetem para a oralidade como foco: (i) a oralização da escrita: uma situação de ensino-aprendizagem do oral em que um determinado texto escrito, decorado ou não, será expresso através de leitura em voz alta, a recitação, a representação teatral ou por conversa e opiniões sobre o mesmo; (ii) retextualização: uma situação de ensino-aprendizagem do oral em que os alunos são orientados em transformar um texto oral em texto escrito (um trabalho que parte da fala para se chegar à escrita), com intuito de se estabelecer distinção ou *interface* entre a oralidade e a escrita; (iii) produção e compreensão dos gêneros orais: aquelas situações de ensino-aprendizagem em que o trabalho com o oral está à volta do desenvolvimento das habilidades bastante variadas, que vão desde atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoramento de seu próprio turno de fala, escuta atenta ao que o outro diz, até aos conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de gêneros orais.

Tabela nº 03: Frequência de exercícios de Natureza Oral

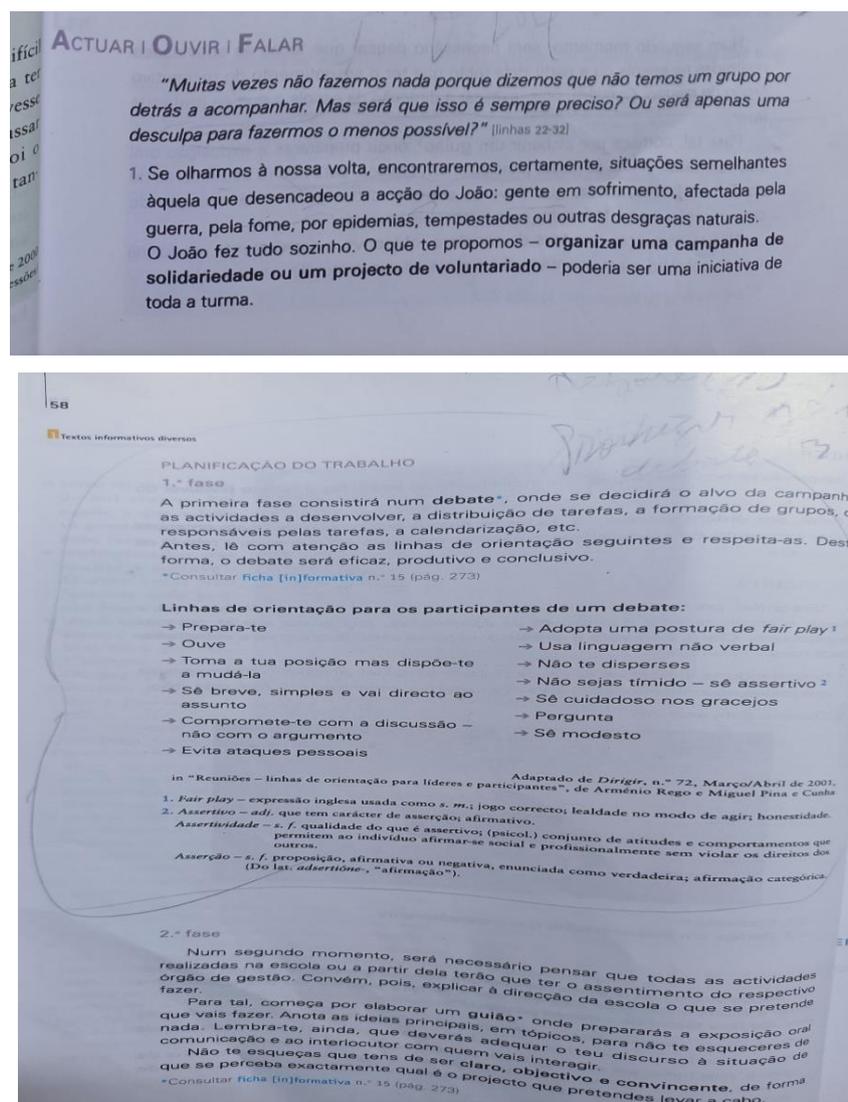
Exercícios de Natureza Oral	MA	MB	MC	Total por Exercícios
Oralização da escrita	3	-	12	15
Retextualização	2	-	1	3
Produção e compreensão de gêneros orais	3	-	1	4
Total por Manual	8	-	14	22

Fonte: Elaboração Própria

Como se pode constatar da análise dos três manuais, em primeiro lugar, há uma incongruência entre os mesmos na relação com o programa em análise, pois neste, em termos de conteúdo programático, só na 11ª classe define a oralidade como conteúdo da disciplina de LP, em contrapartida, o MB (codificado como Manual da 11ª classe), não

obstante pôr à vista o gênero discurso político como uma manifestação do texto argumentativo, todavia, não apresenta exercícios que implica a oralidade propriamente dita (com gêneros orais como primazia). Em segundo, os dados explicitam escassez de proposta de trabalho com a oralidade no sentido próprio nos manuais. Em terceiro, grande parte dos exercícios remetem para a oralização da escrita com quinze (15) presença, seguido da produção e compreensão de gêneros orais com quatro (4) e, por fim, os exercícios de retextualização (3) aparições. Em gesto de amostragem, analisaremos trechos de exercícios de ensino da oralidade, retirados dos MA (10ª classe) e MC (11ª classe):

Figura nº 06: exercício de produção e compreensão do gênero oral



Fonte: Magalhães e Costa, Manual de Língua Portuguesa da 10ª Classe (2012, p. 58)

Como se pode perceber, o MA traz uma proposta de trabalho em que o desenvolvimento da oralidade acontece por meio de gênero debate. Numa primeira fase, orienta-se a distribuição de tarefas, a formação de grupos e o respectivo responsável, em seguida, apresenta-se as linhas de orientação que irão conduzir o debate, o que permitir os alunos compreenderem sobre como se gerencia o turno da fala, a sensibilidade linguística por meio do respeito da posição do outro e a prevenção de ataques pessoais, orienta-se também o uso da linguagem não verbal como um dos parâmetros para organização do gênero debate. Numa segunda fase, propõe que o aluno deve elaborar guião cujo discurso adotado deve está dependente da situação de comunicação e dos interlocutores com que se vai interagir, o que justifica a ideia segundo a qual a oralidade, tal como a escrita, é uma forma de interação verbal que, ao demandar, contextualmente, maior grau de formalidade no seu trato, requer (também) um planeamento prévio, como se pode ler em Antunes (2003, p. 100):

Tanto a fala quanto à escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, "cuidadas" em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso.

Figura nº 07: exercício de retextualização

EXERCÍCIOS

Entrevista para um emprego

O êxito ou o fracasso de um acto de comunicação não depende apenas do uso correcto da língua. Deves ter sempre presente que a adequação do discurso à situação de comunicação é também fundamental. Assim, deves prestar atenção ao registo de língua que utilizas (que pode ser mais formal ou mais informal) e não descurar o bom uso nas formas de tratamento.

Lê o registo escrito de uma entrevista para um emprego.

Mateus respondeu a um anúncio para um emprego e foi chamado para uma entrevista. Uma secretária anuncia-lhe que vai ser recebido pela Dra. Filomena Makemba.

– Boa tarde. Faça o favor de se sentar.
 – Ora, então, com licença. Ah!! Sabe bem uma pessoa sentar-se já estava cansado de estar lá fora de pé.
 – O seu nome é
 – Mateus Vilola.
 – Diga-me, Sr. Vilola, por que razão respondeu ao nosso anúncio?
 – É assim. A verdade, doutora, é que já estou há seis meses à procura de emprego e isso chateia. Neste momento estou por tudo, qualquer make me serve.
 – Mas o senhor tem alguma experiência na área de actividade desta empresa?
 – Não, pronto, mas como já lhe disse, eu preciso de trabalhar. Você não faz ideia de como custa à gente sentirmo-nos inúteis. Todo o dia a coçar as costas pelas esquinas, é duro.
 – Muito bem, Sr. Vilola, agradeço-lhe ter vindo. Nós temos o seu contacto e falar-lhe-emos assim que tomarmos uma decisão.
 – Obrigadinho, doutora. Se vocês não me apanharem em casa, liguem-me para o telemóvel, ok?

1. Sublinha as palavras, expressões e/ou frases que o candidato ao emprego usou e que te parecem desadequadas ao contexto em que se encontra.
2. Propõe opções correctas para as falhas que detectaste.
3. Atenta, agora, na seguinte troca de palavras que se passa na recepção de um escritório de advogados, onde uma secretária entrevista um candidato a um emprego.

– Tá-se bem?
 – Tá-se.
 – Tou numa de vir trabalhar pra cá! Disseram-me que isto aqui era bem fixe!
 – Vou ver o que diz o manda-chuva.
 – Você sabe o que é que vão querer que eu faça?
 – Quer dizer percebe isso não lhe posso dizer

- 3.1. Explica por que razão podemos afirmar que, neste diálogo, há expressões inadequadas.
- 3.2. Corrige-as, adequando-as ao contexto.

Fonte: Magalhães, Costa e Silva, Manual de Língua Portuguesa da 12ª Classe (2008, p. 45)

Como se pode constatar, o MC propõe uma atividade em que o gênero entrevista é retextualizado, pois, por meio de marcadores formais, revela-se a operação de transformação como: retiradas de traços interacionais e de hesitação, inserção de pontuação (guiada pela entoação usada no oral), substituição dos turnos da fala por parágrafos (na escrita não há intervenção simultânea) sem modificação dos tópicos discursivos, etc. Uma vez que os manuais dizem aquilo que se ensina e sugerem como se ensina, verifica-se que o MC, ao invés de requerer análise das especificidades que há entre ambas modalidades, tal como afirmam Crescitelli e Reis (2021, p. 35):

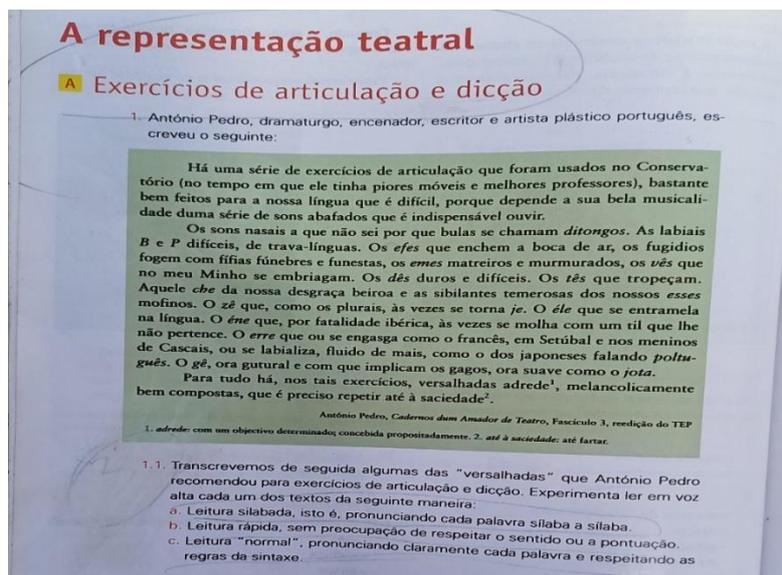
o trabalho seja realizado de modo que o aluno reflita sobre as diferenças encontradas, na comparação do texto falado com o texto escrito, para que delas tenha conhecimento e adquira a consciência de que ambas as modalidades de texto se organizam de modo diferente e que, em especial, tenha clareza de que uma não é melhor do que a outra, mas que atendem a situações comunicativas diversas.

opta por um trabalho que postula a importância conferida à escrita, ou seja, esquece-se dos processos de construção de textos orais, para se dar um tratamento como se a entrevista retextualizada fosse um texto que deve obediência unicamente às regras da escrita, pois, depois dos alunos sublinhar as palavras, expressões ou frases, supostamente, incorretas, de facto, que as opções que serão apresentadas como corretas terão uma direção com base as regularidades da escrita, o que vem confirmar a ideia que legitima a oralidade como o parente pobre, eixo que lhe é negado a sua especificidade, pois subjacente a esses exercícios, admite-se a relegação da oralidade para o segundo plano.

Por outro lado, o construto imagético que o MC confere ao candidato ao emprego é de um tratamento linguisticamente de criminoso e a sua fala premiada como o lugar do caos, desse procedimento pode advir aquilo que Carvalho e Ferrarezi (2018, p.22) afirmam:

hoje, temos um monte de surdos e mudos que não são pessoas com necessidades especiais nas nossas escolas. são crianças e adolescentes biologicamente aptos para ouvir e falar, mas que não aprenderam as competências da oralidade além de suas necessidades diárias, muitas vezes diminutas, na vida extraescolar.

Figura nº 08: exercício de oralização



Fonte: Magalhães, Costa e Silva, Manual de Língua Portuguesa da 12ª Classe (2008, p. 116)

Como a figura acima nos mostra, o MC propõe uma instrução que, através de leitura silabada, rápida e normal, treina-se a oralização (articulação e dicção). Tais exercícios servem mais a outros propósitos que privilegiar a prática de ensino da oralidade. Observa-se, por ora, que na base desse trabalho, transparece o texto escrito, mesmo sem razão, vai condicionar a forma como as leituras descritas serão feitas. Com efeito, as tarefas que envolvem a prática de oralidade devem ser feitas com movimentos metodológicos que promovem situações de reflexão sobre aspectos pertencentes aos gêneros orais e não se limitar a de leitura expressiva, aliás, a oralização da escrita não é um trabalho específico com a oralidade porque a dicção e a articulação exercem papéis complementares na construção de sentido dos textos orais.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, tivemos a oportunidade de analisar sobre como a oralidade é institucionalmente documentada, isto é, o espaço que os documentos oficiais que definem os discursos pedagógicos e sugerem práticas de sala de aula (Programa e Manuais de LP do II Ensino Secundário) conferem a ela em termos de objetivos, conteúdos programáticos, gêneros textuais e atividades/exercícios, o que nos permitiu compreender que o pouco espaço ocupado pela oralidade no ensino da LP não ocorre por acaso, porque os dados encontrados, interpretados e inferidos evidenciam que, embora ela faça parte das prescrições e agendas dos documentos de referência oficial, não se lhe é dedicada um tratamento semelhante em relação à leitura e escrita, sendo que, das poucas vezes que

aparece nos mesmos, o seu ensino limita-se à apresentação de opiniões, às situações de perguntas e respostas e às trocas verbais que ocorrem entre alunos e entre alunos e professor, cujos propósitos estão voltados para outros domínios, sobretudo do âmbito da leitura. Fica verificado, também, que os géneros orais são sonogados nos programas e pouco representativos nos manuais, aparecendo sempre como sombra no intervalo e favores que os géneros escritos os concede.

Sendo a oralidade um direito fundamental e pedagógico e uma habilidade que a escola deve imprimir esforço para a sua edificação em termos de treinamento, é fundamental que os (futuros) professores estabeleçam uma relação crítico-reflexiva com os documentos que configuram e recontextualizam as práticas de ensino da LP, de maneira que possam organizar as suas ações didáticas para que os alunos aprendam a refletir sobre a estruturação e o funcionamento discursivo dos gêneros orais.

Referências

- AMOR, E. *Didáctica do Português: Elementos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, 1993.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: Encontro & Interação*. 6ª ed. São Paulo: Parábola Editora, 2003.
- BARDIN, L. *Definição e relação com as outras ciências*. In: *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011, p. 33-52.
- CARVALHO, J. A. B. *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho, 2003.
- CARVALHO, R. S. de; FERRAREZI Jr, C. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola, 2018.
- CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. *O ingresso do texto oral em sala de aula*. In: *Vanda Maria Elias (Org.). Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Editora Contexto, 2021, p. 29 - 39
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. *O oral como texto: como construir um objeto de ensino*. In: *SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. 3ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.
- FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. C.V.O.; AQUINO, Z. G.O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FIGUEIREDO, O. *Didáctica do Português Língua Materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Oralidade e Escrita*. Conferência apresentada no II Colóquio Franco-Brasileiros sobre Linguagem e Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 26-28 de Julho de 1995.

MARCUSCHI, L. A. *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”*. In: Angela Paiva Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). Livro Didático de Português: múltiplos olhares Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4ª ed. São Paulo: cortez, 2003.

Ministério da Educação de Angola, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (MED/INIDE). *Programa de Língua Portuguesa 10ª, 11ª e 12ª classes*. 2ª ed. Luanda: Editora Moderna, 2013.

MAGALHÃES, O.; COSTA, F. *Manual do Aluno - Língua Portuguesa: 10ª classe*. Luanda: Porto Editora, 2012.

MAGALHÃES, O.; COSTA, F.; SILVA, L. *Manual do Aluno - Língua Portuguesa: 11ª classe*. Luanda: Porto Editora, 2011.

MAGALHÃES, O.; COSTA, F.; SILVA, L. *Manual do Aluno - Língua Portuguesa: 12ª classe*. Luanda: Porto Editora, 2008.

SILVA, A. C. *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho, 2008.