



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

DIANA DANIELE SILVA DE MOURA

**ATIVIDADES PARA O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA: refletindo sobre as contribuições para o uso do oral em
situações sociais escolares e extraescolares**

Recife
2019

DIANA DANIELE SILVA DE MOURA

**ATIVIDADES PARA O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA: refletindo sobre as contribuições para o uso do oral em
situações sociais escolares e extraescolares**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. HÉRICA KARINA CAVALCANTI DE LIMA

Recife
2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Lílian Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

M929a Moura, Diana Daniele Silva de
Atividades para o ensino de gêneros orais em livros didáticos de língua portuguesa: refletindo sobre as contribuições para o uso do oral em situações sociais escolares e extraescolares / Diana Daniele Silva de Moura. – Recife, 2019.
256f.:fig.

Sob orientação de Hérica Karina Cavalcanti de Lima.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2019.

Inclui referências.

1. Linguagens e letramentos. 2. Oralidade – livros didáticos. 3. Ensino de Língua Portuguesa. I. Lima, Hérica Karina Cavalcanti de (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-134)

DIANA DANIELE SILVA DE MOURA

**ATIVIDADES PARA O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA: refletindo sobre as contribuições para o uso do oral em
situações sociais escolares e extraescolares**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 26/02/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Orientadora)
Universidade Federal De Pernambuco

Prof. Dr. Adriano Carlos de Moura (Examinador Interno)
Universidade Federal De Pernambuco

Prof. Dr. Éwerton Ávila dos Anjos Luna (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Aos meus pais, por todo amor que me proporcionaram desde sempre.

Ao meu filho Davi, por ser uma das maiores razões que possuo na minha vida para ser uma pessoa cada vez melhor.

Ao meu tio Miro (in memoriam), pela alegria de viver intensamente.

Ao meu tio Clodomir, pela sua força em lutar pela vida, independentemente de qualquer condição.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força em todos os momentos para conclusão deste trabalho e por não me permitir a perda da esperança e da fé.

À minha mãe, Terezinha, pela compreensão diante das minhas dificuldades, pela inesquecível e maravilhosa ajuda e cuidados com o meu filho.

Ao meu pai, Mário, por toda a ajuda desde os primeiros dias de aula do mestrado, sempre muito preocupado, dando-me forças e pelos cuidados preciosos com o meu filho.

Ao meu esposo, Flávio, pela dedicação ao nosso filho, por surpreender-me com algumas atitudes e por me apoiar na realização desse sonho.

À minha irmã, Andréa, por incentivar que eu continuasse a lutar até o fim.

Ao meu tio, Adilson, por tantos conselhos, por todas as palavras de fé e por todos os ensinamentos.

A todos os meus familiares e amigos, por acreditarem no meu potencial, pelas palavras de incentivo e por torcerem pela minha vitória.

À professora e coordenadora do curso de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) Dra. Rosiane Xypas, por acreditar nesse programa e por toda a dedicação e orientações para com os alunos da turma 4.

À professora Dra. Hérica Lima, por todo apoio e compreensão, pela sua imprescindível ajuda através dos seus ensinamentos e conhecimentos.

À professora Dra. Gláucia Nascimento, por todas as contribuições e por despertar tantos conhecimentos.

A todos os meus professores do PROFLETRAS da turma 1 e da turma 4, por todo o incentivo e ensinamentos apresentados nas suas disciplinas no decorrer do curso.

Ao professor Dr. Ewerton Ávila por todas as contribuições desde o SEDA e etapas de qualificação da pesquisa.

À professora Dra. Débora Amorim, por sua grande contribuição na aula ministrada para a turma 1, na disciplina Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º ano, bem como pela gentileza, cooperação e atenção.

Ao professor Dr. Iraquitã Ribeiro (in memoriam), pela solidariedade nos momentos difíceis, por ajudar-me com suas sugestões e opiniões.

Aos meus inesquecíveis colegas de mestrado da turma 1, Andreza, Ana Carolina, Ana Paula, Fernando, Ivânio, Maria Anunciada, Sandra e por todos os momentos que passamos juntos e por todo o respeito que construímos uns pelos outros.

Aos meus inesquecíveis colegas de mestrado da turma 4, Nathaly, Renan, Miguel, Márcia, Karla, Joice, Ana Maria e Ana Lúcia por toda a acolhida, amizade e respeito que construímos uns pelos outros.

À Cristiane Castro por ter sido a representante da turma 1 e pela postura solidária, humana, digna, humilde e prestativa, sempre preocupada com o bem-estar de todos do grupo. Pela sua amizade, confiança e cumplicidade.

À Zenaide Rabelo por ter sido uma grande amiga e companheira de trabalhos neste curso, por todos os conselhos, confiança e cumplicidade.

À Karla Soatman e a Rafaella Pedrosa, por terem sido sempre tão prestativas e solidárias.

Às minhas amigas de tantos anos, Carlaine e Mariana, por torcerem por essa conquista e pela compreensão diante das ausências.

Ao grupo das Comadres, por toda a energia positiva transmitida para que eu concluísse este curso e pela compreensão diante das ausências aos nossos encontros.

Ao gestor da EREM Padre Francisco Carneiro, Saulo Guimarães, pela compreensão diante das dificuldades e ausências, pelo respeito, pela solidariedade, por acreditar na minha prática docente e por toda a colaboração e incentivo para ingressar e concluir este curso.

À equipe gestora da EREM Padre Francisco Carneiro, Teresa, Sandra Valéria, Leidjane, Valéria, Viviane, Helen, Cristina e Juliana, por todo o apoio.

Aos meus alunos e ex-alunos da EREM Padre Francisco Carneiro pelo respeito, pela compreensão e por acreditarem nos meus ensinamentos.

Aos meus colegas de trabalho da EREM Padre Francisco Carneiro, em especial, Josiel, Sandra Rêgo, Waldilene, Kétura, Norma e Hélio por compreenderem as minhas dificuldades e por todo o incentivo.

À equipe gestora da EREM Professor Lisboa, Josélia Gomes, Ivânio Mello e Simone Siqueira por toda a acolhida, apoio e compreensão na fase final deste mestrado.

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro. (SABINO,2020, p.157).

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa qualitativa foi verificar se as atividades propostas para o ensino de gêneros orais em livros didáticos de Língua Portuguesa propiciam aos estudantes aprendizagens para atuações adequadas por meio da fala em situações sociais escolares e extraescolares. Para tanto, à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000), analisamos duas coleções de livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como base teórica os estudos de Bakhtin (2010), Dolz; Schneuwly; Haller (2004), Marcuschi (1998, 2004, 2010), Marcuschi; Dionísio (2007), Ávila; Nascimento; Gois (2012) e outros. Nossa hipótese era, com base em nossa vivência docente, que ainda é incipiente o trabalho com a oralidade nos LDP e que ainda há um predomínio de atividades nada ou pouco sistematizadas, tendendo para os contextos mais informais. Os resultados, por sua vez, indicaram que as duas coleções de LDP analisadas comportam atividades com gêneros de oralidade letrada. As duas coleções investem no trabalho com o eixo, o que nos revela um avanço ainda em percurso, que estabelece para o ensino de Língua Portuguesa seus primeiros passos para um ensino sistematizado das práticas de oralidade. Como proposta de intervenção, elaboramos um curso de formação continuada para professores da rede estadual de ensino, a fim de oportunizar reflexão de saberes e partilha de experiências para o ensino de práticas de oralidade letrada.

Palavras-chave: Oralidade; Livros didáticos; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The general objective of this qualitative research was to verify if the proposed activities for teaching of oral genres in Portuguese language textbooks provide the students with learning for suitable actions through speech in social situations school and extra-curricular. To do so, in the light of Content Analysis (BARDIN, 2000), we analyzed two collections of textbooks from the final years of Elementary School, based on theoretical studies by Bakhtin (2010), Dolz; Schneuwly; Haller (2004), Marcuschi (1998, 2004, 2010), Marcuschi; Dionisio (2007), Avila; Nascimento; Gois (2012) and others. Our hypothesis was, based on our experience of teaching, that the work with orality in the Portuguese language textbooks is still incipient and that there is still a predominance of activities that are not systematized, tending towards the more informal contexts. The results, on the other hand, indicated that the two collections of Portuguese language textbooks analyzed carried out activities with genres of literate orality. The two collections invest in the work with the axis, which reveals to us an advance still in course that establishes for the teaching of Portuguese Language its first step for a systematized teaching of orality practices. As a proposal for intervention, we developed a continuing education course for teachers of the state education network, in order to provide reflection on knowledge and sharing of experiences for teaching orality literate practices.

Keywords: Orality; Didactic Books; Teaching of Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Imagens dos volumes da CA.....	99
FIGURA 2 –	Abertura de unidade do LA8.....	101
FIGURA 3 –	Abertura de unidade do LA8.....	102
FIGURA 4 –	Sumário do LA7.....	104
FIGURA 5 –	Produção de Texto do LA6: A exposição oral.	114
FIGURA 6 –	Produção de Texto do LA6: A exposição oral.....	117
FIGURA 7 –	Produção de Texto do LA6: A exposição oral.....	120
FIGURA 8 –	Produção de Texto do LA6: A exposição oral.....	122
FIGURA 9 –	Produção de Texto do LA6: A exposição oral.....	123
FIGURA 10 –	Produção de Texto do LA7: O debate deliberativo.....	125
FIGURA 11 –	Produção de Texto do LA7: O debate deliberativo.....	128
FIGURA 12 –	Produção de Texto do LA7: O debate deliberativo.....	133
FIGURA 13 –	Produção de Texto do LA8: O Seminário.....	136
FIGURA 14 –	Produção de Texto do LA8: O Seminário.....	139
FIGURA 15 –	Produção de Texto do LA8: O Seminário.....	143
FIGURA 16 –	Produção de Texto do LA8: O Seminário.....	145
FIGURA 17 –	Produção de Texto do LA8: O Seminário.....	147
FIGURA 18 –	Produção de Texto do LA8: O Seminário.....	149
FIGURA 19 –	Produção de Texto do LA8: O Seminário.....	152
FIGURA 20 –	Produção de Texto do LA8: Intervalo. Projeto Viver com saúde!	154
FIGURA 21 –	Produção de Texto do LA8: Intervalo. Projeto Viver com saúde!	155
FIGURA 22 –	Produção de Texto do LA8: O Seminário.....	157
FIGURA 23 –	Produção de Texto do LA9: O debate regado público: o papel do moderador.....	160
FIGURA 24 –	Produção de Texto do LA9: O debate regado público: o papel do moderador.....	161
FIGURA 25 –	Produção de Texto do LA9: O debate regado público: o papel do moderador.....	164
FIGURA 26 –	Produção de Texto do LA9: O debate regado público: o papel do moderador.....	165

FIGURA 27 –	Produção de Texto do LA9: O debate regrado público: o papel do moderador.....	168
FIGURA 28 –	Produção de Texto do LA9: Princípios básicos de um debate democrático.....	169
FIGURA 29 –	Produção de Texto do LA9: Orientações para avaliação do debate	172
FIGURA 30 -	Imagens dos volumes da CB	173
FIGURA 31 –	Abertura da unidade do LB6.....	175
FIGURA 32 –	Sumário do LB9.....	177
FIGURA 33 –	Produção de Texto do LB6: Entrevista.....	189
FIGURA 34 –	Produção de Texto do LB7: Júri Simulado.....	200
FIGURA 35 –	Produção de Texto do LB7: Júri Simulado.....	204
FIGURA 36 –	Produção de Texto do LB9: Hora da pesquisa.....	207
FIGURA 37 –	Produção de Texto do LB9: Seminário.....	210
FIGURA 38 –	Produção de Texto do LB9: Seminário.....	211

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Síntese dos objetivos, <i>corpus</i> , instrumentos e critérios de análise dos dados.....	94
Quadro 2 –	Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LA6....	107
Quadro3 –	Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LA7....	108
Quadro 4 –	Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LA8....	109
Quadro 5 –	Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LA9....	110
Quadro 6 –	Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LB6....	179
Quadro 7 –	Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LB7....	181
Quadro 8 –	Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LB8 ...	183
Quadro 9 –	Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LB9....	185

LISTA DE SIGLAS

BCC	BASE CURRICULAR COMUM
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CA	COLEÇÃO “A”
CB	COLEÇÃO “B”
CEEL	CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
FNDE	FUNDO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO
GRE	GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
IFES	INSTITUTO FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR
INL	INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO
LA	LIVRO DIDÁTICO “A”
LB	LIVRO DIDÁTICO “B”
LD	LIVRO (S) DIDÁTICO (S)
LDP	LIVRO (S) DIDÁTICO (S) DE PORTUGUÊS
MEC	MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
NURC	NORMA LINGUÍSTICA URBANA CULTA DO BRASIL
OTM	ORIENTAÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICA
PCE	PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO
PCN + ENSINO MÉDIO	ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PCNEM	PARÂMETROS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO
PNBE	PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA
PROFLETRAS	MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Plidef	PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
PNLD	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (ATÉ O PNLD 2017)
PNLD	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (A PARTIR DE 2019)
SAEPE	SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO
SEB	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
SIMAD	SISTEMA DE MATERIAL DIDÁTICO
UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	A LINGUAGEM ORAL.....	26
2.1	Aspectos da organização da produção discursiva por meio da fala.....	26
2.2	Oralidade e gêneros textuais.....	35
3	LINGUAGEM ORAL E ENSINO.....	42
3.1	Documentos oficiais e o ensino de língua portuguesa para educação linguística ...	42
3.2	O ensino da oralidade.....	54
4	LINGUAGEM ORAL, ENSINO E LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS...	61
4.1	O ensino da oralidade no livro didático de língua portuguesa.....	61
4.2	Breve panorama sobre o ensino da oralidade no livro didático de português.....	72
5	A PESQUISA: Metodologia.....	86
5.1	Abordagem da pesquisa.....	86
5.2	Instrumentos de construção dos dados.....	88
5.3	Perspectiva de análise dos dados.....	90
5.4	Categorias de análise.....	93
5.5	Curso de formação continuada de professores de Língua Portuguesa: temáticas, carga-horária e público-alvo	95
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	97
6.1	Análise de atividades de oralidade em livros didáticos.....	97
7	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: Curso para a Formação Continuada de Professores	216
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	240
	REFERÊNCIAS.....	249

1 INTRODUÇÃO

Embora, em sociedades letradas, o domínio de uma língua esteja vinculado ao seu uso oral e escrito, ainda se prioriza na escola o estudo da modalidade escrita, em detrimento do ensino da modalidade oral (MARCUSCHI, 2010). Muitos livros didáticos (doravante LD) já apresentam propostas para o estudo da oralidade, porém nem todos conseguem equilibrar – qualitativamente – essas propostas para o ensino da oralidade com as propostas para o ensino de leitura, de escrita e de análise linguística. Conjeturamos que isso se deva à visão dicotômica da relação fala-escrita, já superada teoricamente, mas ainda muito presente no nosso ensino.

Uma vez que essa visão dicotômica dá à escrita um caráter de valor cognitivo superior à fala, Street (2014) cunhou esta tendência de supervalorização da escrita como “paradigma da autonomia”. Esse autor ressalta como ponto de vista ideológico o destaque às relações de poder e desigualdades sociais advindas do domínio da escrita em detrimento da fala.

Mas nem sempre a supremacia atribuída à escrita em relação às práticas de oralidade perdurou no decorrer da história. Segundo Soares (2004), no período de colonização do Brasil, no início do século XVI até a primeira metade do século XVIII, a língua geral (português trazido pelo colonizador), que era aprendida na escola pelas pessoas mais privilegiadas na sociedade, servia apenas como instrumento para alfabetizar. Após o aluno ser alfabetizado no ensino primário, ele era encaminhado para o estudo do latim. Nos ensinos secundário e superior, estudava-se a gramática da língua latina, a retórica¹, incluindo paralelamente o estudo da poética (estudo da poesia, regras de métrica e de versificação, teoria da literatura etc.). Por volta do século XIX, a retórica prossegue como disciplina curricular e rompe suas relações didáticas com a poética. Entretanto, a retórica não mais se destinava somente para finalidades eclesiásticas, voltando-se também para as práticas sociais recorrentes na época, visto que livros didáticos já evidenciavam a oratória como importante nesses estudos. E depois, o que aconteceu com os livros didáticos em relação à oralidade?

¹ A retórica instituiu-se como disciplina curricular, propagando-se no Brasil na época historicamente marcada pela colonização dos portugueses, estendendo-se nas escolas até meados do século XIX. Essa disciplina dedicava-se à arte de falar bem, à arte de elaboração de discursos, à arte da elocução, baseada em autores latinos, tais como Cícero e Aristóteles (Cf. SOARES, 2004).

De acordo com Soares (2004), com a inserção da retórica – concebida como a arte de falar bem - nos currículos escolares do século XIX, surgem as primeiras gramáticas e manuais com o seu estudo. Assim, essas gramáticas e manuais perduraram até o século XX, constituindo-se o estudo da retórica, da poética e da gramática em uma única disciplina de Português. Com o passar dos primeiros quarenta anos do século XX, a disciplina de Português continua investindo nos estudos gramaticais. Em contrapartida, a retórica e a poética não mais abordavam às práticas da oratória (do falar bem), mas sim buscava-se os estudos estilísticos, dando-se ênfase às práticas do “escrever bem”, que se tornou uma exigência da sociedade na época. Os manuais didáticos, nas primeiras cinco décadas do século XX, são compostos por duas partes: gramáticas e coletânea de textos.

Em meados da década de 60, os LD investem em exercícios de leitura e interpretação de texto, de estudo de vocabulário, de gramática e de redação. Comenta-se sobre a relação de interdependência dos professores e os LD da época, a fim de facilitar a função docente diante de exercícios prontos oferecidos nos manuais. Por volta da década de 70, tendo em vista a concepção de língua como comunicação, a linguagem oral aparece nos manuais didáticos, proporcionando o seu estudo a partir dos usos cotidianos. Pouca abordagem se proporcionava para o ensino de gramática. Posto que, a oralidade e a escrita, até a década de 80, eram consideradas formas opostas de expressão de uma língua, observam-se novas configurações para o ensino de língua materna dessa época em diante, com os avanços dos estudos linguísticos. Dessa maneira, um novo parâmetro surge para conduzir de forma diferenciada as aulas de Português, no que diz respeito ao trabalho com o texto e as relações entre a fala e a escrita.

Ao considerar o trabalho com a oralidade nos contextos escolares, Marcuschi (2007) destacou alguns aspectos equivocados que podem ser encontrados em Livros didáticos de português (LDP). O autor chamava a atenção para a escassa abrangência de que tratavam os LDP quanto às relações entre a fala e a escrita, como também quanto à oralidade e ao letramento. Parece que isso ainda não mudou completamente. As diferenças entre a fala e a escrita costumam ainda ser retratadas numa contraposição simplista e ingênua, como, por exemplo, quando se faz referência às definições da escrita, nos LDP, como sendo esta a representação da fala. Alguns posicionamentos preconceituosos para com a oralidade também podem ser percebidos em definições de fala como contextualizada e da escrita como descontextualizada. Além disso, a ausência, de modo geral, de subsídios teóricos e práticos para tratamento da fala se refletia, naquela época, em LDP, nas propostas de trabalho com a

linguagem oral em abordagens confusas, como exemplo, as bastante frequentes propostas de oralização da escrita, definidas como estudo da linguagem oral. Mas parece que isso ainda persiste.

Quando nos detemos a estudar a fala e a escrita, sabemos que essas modalidades apresentam características e elementos próprios que as constituem e que as diferenciam. Entretanto essas modalidades se completam nas práticas socioculturais. A fala se constitui de aspectos que são impossíveis de existir na modalidade escrita, isto porque “a escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros.” (MARCUSCHI, 2010, p.17). Cada uma dessas modalidades atende a funções diversas, mas apresentam igual importância nas relações de comunicação. Por isso é importante que o ensino de língua materna na escola se preocupe com os usos da língua, tanto orais quanto escritos, tendo como objetos de estudo os gêneros discursivos (ou textuais), que são práticas sociais. Ou seja, ao nosso ver, é preciso que haja equilíbrio – quantitativo e qualitativo – no ensino de gêneros das duas modalidades.

Defendemos, então, que a escola deve assumir o papel de ensinar aos estudantes de que forma os jogos interativos presentes nos gêneros orais ocorrem nas diversas práticas sociais. Não se trata de ensinar o oral “puro”, pois este já se encontra inserido nas situações comunicativas e não precisa ser ensinado de modo sistematizado (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, como orientam os PCN (BRASIL, 1998), a escola deve tomar como base o trabalho com gêneros textuais específicos e possíveis de serem didatizados, tendo em vista os contextos formais públicos prováveis e as situações concretas de uso que os alunos possam vivenciar no cotidiano: apresentação de seminário, testemunho, debate, entrevista, relato de experiência etc.

De acordo com BNCC (BRASIL, 2017), nos anos Finais do Ensino Fundamental, no que se refere ao eixo da oralidade, o aluno necessita dominar a linguagem oral com maior criticidade, em contextos formais e informais, de maneira a construir habilidades para interagir com uma quantidade maior de interlocutores no espaço escolar, tendo em vista que, nesse estágio de sua formação educacional, ele apresenta também um maior número de professores ministrando disciplinas. É no Ensino Fundamental – Anos Finais – que se tornam mais sólidas as aprendizagens pretendidas para os Anos Iniciais. Nesse sentido, a BNCC (2017) reafirma o quão imprescindível é o papel do professor ao averiguar, nesse processo de mudança, se as aprendizagens almeçadas foram adquiridas. Chama-se, pois, de modo especial,

a atenção dos docentes para os alunos do 6º ano, já que, a partir dessa série, caracteriza-se um período de significativa transição no modelo do ensino. É o que podemos conferir:

A continuidade das aprendizagens no Ensino Fundamental – Anos Finais pressupõe que os professores estarão sempre atentos para o que foi previsto para os anos anteriores ao que ensinam, de modo a dar prosseguimento ao que foi ensinado ou retomar aprendizagens prévias que os alunos revelem não ter consolidado (BRASIL,2017, p. 155).

Além dos supracitados documentos oficiais de abrangência nacional, consideramos como norteadores para a nossa pesquisa documentos oficiais utilizados na esfera estadual de Pernambuco, tais como a Base Curricular Comum de Pernambuco (BCC-PE) (PERNAMBUCO, 2008); os Parâmetros Curriculares para Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCE) (PERNAMBUCO, 2012). E, de um modo geral, o que tais documentos estaduais dizem sobre oralidade?

A BCC – PE (PERNAMBUCO, 2008) reporta-se a uma discussão que reflete o estudo de Língua Portuguesa voltado para o desenvolvimento e a ampliação das competências inerentes aos usos orais e escritos da língua em contextos concretos de interação. Segundo esse documento, a escola deve propiciar aos alunos experiências concretas, permitindo o contato com uma variedade de gêneros orais (tais como conversa, defesa ou justificativa de opiniões, apresentação de propostas, entrevistas etc.), de modo a facilitar a comunicação dos alunos em situações orais de fala pública. A BCC – PE (PERNAMBUCO, 2008) prescreve o papel do professor como fundamental para o desenvolvimento das competências dos alunos, tendo em vista um trabalho direcionado para a produção e compreensão de textos orais. O desenvolvimento dessas competências deverá ocorrer de forma distribuída, através de etapas que compreendem todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio. As competências serão organizadas a partir dos eixos do ensino da oralidade, leitura e produção escrita, não necessariamente deverão seguir uma sequência linear, mas devem ser trabalhadas nas aulas de maneira “intercomplementar, interdependente e mutuamente condicionantes” entre os eixos de ensino (PERNAMBUCO, 2012, p. 73-74).

Os PCE (PERNAMBUCO, 2012) norteiam-se em estudiosos da oralidade, como Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (1996;1997;2001), Marcuschi e Dionísio (2005) entre outros, para a elaboração de suas diretrizes a respeito do eixo Oralidade. Assim, esses parâmetros difundem a importância do ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa,

tendo em vista a necessidade de ampliar a competência comunicativa dos estudantes, visando o desenvolvimento de habilidades que abrangem não somente a leitura e a escrita, mas também a oralidade. Os PCE (PERNAMBUCO, 2012) reafirmam que o estudo da oralidade deve ser atendido como eixo de trabalho com a linguagem, em razão de que a vida social requisita conhecimentos para o cidadão atuar em contextos escolares e extraescolares por intermédio da modalidade oral. Esses documentos justificam o ensino da oralidade dando ênfase à variação linguística, uma vez que há níveis mais ou menos formais exigidos nas situações de comunicação. Desse modo, defendem o ensino da **oralidade letrada**², como a que mais se aproxima da modalidade escrita, por isso deve ser tida como objeto de ensino. Além disso, os PCE (PERNAMBUCO, 2012) destacam o trabalho com a reflexão linguística, tomando como base a modalidade falada da língua em situações diversas de uso, bem como de suas relações com a escrita.

As questões expostas até aqui demonstram nosso interesse pelo ensino da oralidade na educação básica. Em função desse interesse, decidimos realizar esta pesquisa de mestrado tendo como objeto de análise os LDP aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017, que configuram como mais adotados por escolas das GRE³ de Pernambuco. Para tanto, a pergunta que norteia nossa pesquisa é: os livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, de coleções aprovadas no PNLD 2017, abordam o ensino de gêneros orais de modo a propiciar aos estudantes aprendizagens para atuações por meio da fala adequadas em situações sociais escolares e extraescolares? Levantamos a hipótese, a partir da nossa vivência docente, de que ainda é incipiente o trabalho com a oralidade nos LDP, mesmo naqueles que são bem avaliados pelo PNLD. Acreditamos que ainda devem predominar propostas de atividades nada ou pouco sistematizadas, tendendo para contextos mais informais, tais como as que objetivam promover diálogos entre alunos para troca de opiniões e conversas dirigidas para atividades de pré-leitura.

Com a finalidade de encontrar resposta para a nossa indagação, pretendemos, com nossa pesquisa, verificar como livros didáticos de 6º ao 9º ano em Língua Portuguesa abordam as atividades da **oralidade letrada**. Assim, nossos objetivos de investigação são:

² A **oralidade letrada**, expressão cunhada nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (PCE) (PERNAMBUCO, 2012), que corresponde aos gêneros da oralidade mais formais apoiados na escrita. Os gêneros orais formais públicos que comportam essa categoria são o foco da análise do nosso trabalho.

³ Gerência Regional de Educação é a divisão feita na rede estadual de escolas de Pernambuco, a fim de relacionar um conjunto de municípios que compõe uma determinada região do estado. Existem no total 17 GRE.

Objetivo geral

Verificar, em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, se as atividades propostas para o ensino de gêneros orais podem propiciar aos estudantes aprendizagens para atuações adequadas por meio da fala em situações sociais escolares e extraescolares.

Objetivos específicos

- a) Analisar a sistematização do trabalho para o ensino da produção de gêneros orais formais, verificando se há a apresentação de diferentes etapas de preparação, produção e avaliação, a fim de desenvolver competências nos alunos para diferentes situações sociais de uso da fala, em especial, em contextos públicos mais formais;
- b) Averiguar, nas atividades consideradas como da **oralidade letrada**, se (e como) permitem a construção de conhecimentos sobre: (i) as especificidades da fala; (ii) a interação por meio de gêneros orais; e (iii) as relações entre fala e escrita;
- c) Elaborar um curso de formação continuada para professores da rede estadual de ensino – produto final de nossa pesquisa - a fim de oportunizar reflexão de saberes e partilha de experiências para o ensino de práticas de oralidade letrada.

Como proposta de intervenção, tendo em vista ser uma particularidade do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) voltar-se às práticas de ensino de Língua Portuguesa, elaboramos um curso de formação continuada para professores da rede estadual de ensino – produto final de nossa pesquisa – a fim de oportunizar, de modo interventivo, reflexão sobre saberes e partilha de experiências para o ensino de práticas de **oralidade letrada**, de modo a complementar as possibilidades e as lacunas apresentadas nos livros didáticos.

Levando-se em consideração que a minha vivência docente na rede estadual de ensino de Pernambuco foi, nos últimos 9 anos, em uma escola da GRE Metropolitana Norte, a EREM Padre Francisco Carneiro, município de Olinda, definiremos o público-alvo deste curso de intervenção ser destinado a professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental dessa GRE. Buscaremos restringir ainda mais a formação continuada aos docentes da GRE Metropolitana Norte que integraram as escolas que tiveram uma ou duas das

coleções de LDP mais adotadas do PNLD 2017, as quais definiram o *corpus* da nossa pesquisa.

Pressupomos, que essa pesquisa e nossa proposta de intervenção para professores promova oportunidades significativas para discussões, reflexões e trocas de saberes no que se refere ao ensino dos gêneros orais, visando melhores abordagens pedagógicas de maneira a garantir um espaço mais privilegiado do eixo da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, segundo as orientações dos documentos oficiais. Esperamos, que nossa proposta de intervenção motive ainda mais docentes a buscarem a formação de falantes e produtores de texto autônomos através do ensino sistematizado de gêneros da oralidade letrada. Sabemos, a partir da nossa experiência docente, que tem sido assídua em cursos de formação continuada de Língua Portuguesa, proporcionadas pela GRE e Instituições de Ensino Superior, o quanto são reduzidas temáticas de estudo dedicadas às práticas de ensino da oralidade na Educação Básica.

É notório, como já dissemos, que ainda há muitas lacunas no ensino de gêneros orais na escola, fato que não oportuniza, muitas vezes, o desenvolvimento do potencial do aluno para inserir-se de forma autônoma na sociedade, com criticidade para atuar em diversos contextos sociais por meio da fala, principalmente nos contextos públicos mais formais. Como sabemos que o livro didático ainda é um recurso muito usado pela maioria dos professores de português, é preciso que esse material seja objeto de constante avaliação, para que sejam levantados elementos que propiciem a melhoria da sua qualidade como um todo e, em particular, em relação às atividades propostas para o ensino de oralidade.

Para fundamentar teoricamente a nossa pesquisa, buscamos subsídios principalmente em Bakhtin (2010), Dolz; Schneuwly; Haller (2004), Marcuschi (1998, 2004, 2010), Marcuschi; Dionísio (2007), Koch (2006), Rojo (2004, 2005, 2006), Antunes (2003), Fávero; Andrade; Aquino (2012), Leal; Brandão; Lima (2012); Ávila; Nascimento; Gois (2012), autores que adotam a concepção sociointeracionista da língua. Utilizamos de Bakhtin (2010) para abordar os gêneros, uma vez que trata do processo interacional da linguagem, e as práticas de linguagem são estruturadas em gêneros discursivos. Tomamos os conceitos de Dolz; Schneuwly; Haller (2004), a fim de discutirmos que o ensino do oral precisa tomar como base uma estreita relação dos fenômenos da textualidade oral e suas situações comunicativas. Além disso, as atividades de linguagem também devem ser o foco do ensino da oralidade e precisam comportar práticas mais significativas. Baseamos-nos em Marcuschi (1998, 2004, 2010), para quem “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com

características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (2010, p.17), bem como em Marcuschi e Dionísio (2007), para discorrer sobre as relações entre as modalidades da fala e da escrita.

Para tratar das concepções de língua e linguagem, buscamos Koch (2006), Soares (2004) de maneira a nos fazer refletir sobre como cada uma delas se propagou em contextos de ensino de língua no decorrer do tempo. Trazemos Rojo (2006) para abordar os modos de usar e os modos de escolher livros didáticos de Língua Portuguesa, bem como Rojo (2005) e outros pesquisadores para discutirem a perda ou não da autonomia dos professores ao lidarem com o LD. Buscamos ainda em Antunes (2003), Fávero; Andrade; Aquino (2012), Leal; Brandão; Lima (2012); Ávila; Nascimento; Gois (2012) discussões sobre as controvérsias para o ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica, levando-se em questão as lacunas existentes na formação docente, bem como nos LDP.

Esta dissertação encontra-se dividida em oito seções. Na segunda seção, trazemos a fundamentação teórica da pesquisa, compreendida por estudos que tratam das especificidades da linguagem oral, bem como apresentaremos a concepção de língua e linguagem que norteia nosso trabalho e a relação da oralidade e gêneros textuais.

Na terceira seção, apresentamos os principais documentos oficiais para o ensino de língua materna das esferas federal, estadual e municipal, buscando o que as diretrizes orientam para o ensino da oralidade. Finalizamos essa seção com discussões que remetem ao trabalho com os gêneros textuais orais nas aulas de Língua Portuguesa.

Na quarta seção, exporemos o contexto dos LDP no espaço escolar. Traçaremos um breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Algumas orientações pertinentes quanto aos critérios avaliativos, à escolha e ao uso dos livros didáticos oferecemos uma visão mais ampla para as discussões sobre esse material didático, que costuma ser o mais presente nas aulas das escolas brasileiras. Discutiremos sobre habilidades importantes que precisam ser contempladas no ensino da linguagem oral, bem como refletiremos sobre como tem sido ainda concebido o ensino da oralidade nos LDP.

Na quinta seção, traçaremos o percurso metodológico da nossa pesquisa, desde a pesquisa do estado da arte dos estudos sobre oralidade no livro didático de português, prosseguindo para as análises (tomaremos como base a taxionomia criada por Dolz; Schneuwly; Haller, 2004) dos gêneros objetos das atividades do eixo da oralidade presentes nos livros escolhidos.

Na sexta seção, faremos a análise dos dados relativos a duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD (2017), adotados em escolas públicas da rede estadual de ensino de Pernambuco, com a finalidade de verificar a abordagem das atividades de Língua Portuguesa para o ensino de gêneros orais, de modo a desenvolver competências nos alunos para atuarem através da fala, em contextos escolares e extraescolares.

Na sétima seção, lançaremos a nossa proposta de intervenção, um curso de formação continuada para professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, a fim de refletir sobre aspectos importantes para o ensino da oralidade, bem como proporcionar um momento oportuno para trocar experiências docentes.

Por fim, na oitava seção, produziremos algumas considerações acerca da pesquisa realizada, com o propósito de sempre estimular outros estudos sobre a temática do ensino da oralidade, além de contribuir ampliando a discussão sobre ela nos contextos acadêmico e escolar.

2 A LINGUAGEM ORAL

2.1 Aspectos da organização da produção discursiva por meio da fala

As pesquisas que abordam teoricamente o funcionamento da linguagem oral são relativamente recentes em nosso país. Essas pesquisas foram motivadas por estudos realizados na Europa, na década de 60, com pesquisas nas linhas da Etnometodologia⁴ e da Antropologia Cognitiva, estendendo-se até meados da década de 70, contemplando a definição das estruturas das conversações e seus elementos organizadores (Cf. MARCUSCHI, 1998). No Brasil, entre as décadas de 70 e 80, alguns fatores desencadearam avanços nos estudos da oralidade, tais como: a expansão de cursos de pós-graduação em Linguística; a criação de projetos coletivos de pesquisa; o interesse por parte de linguistas em dedicar pesquisas a estabelecer descrições mais atentas aos usos da Língua Portuguesa no país (CASTILHO, 2014).

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2012), a linguística tem aprofundado, desde então, estudos da fala. Exemplo disso, são as publicações do “Projeto da Gramática do Português Falado no Brasil”, coordenado por Ataliba Teixeira de Castilho. Entre os anos de 1988 a 1998, realizaram-se vários seminários com o propósito de divulgar o levantamento de dados do *corpus* que constituíram as pesquisas desse projeto. Os textos debatidos e apresentados nesses seminários foram reunidos e publicados. Em 2000, três volumes da “Gramática do português culto falado no Brasil” foram publicados com base nas pesquisas advindas de ensaios e teses. Esse Projeto objetivou investigar de forma sistemática a linguagem falada, assim como proporcionou estudos que culminaram na produção de uma gramática referencial do português falado no Brasil. Essa gramática preocupa-se com a descrição dos níveis fonológico, morfológico, sintático, textual, pragmático do português brasileiro (PB) e trouxe renovações para os estudos gramaticais. A este projeto, somam-se pesquisas do grupo de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta do Brasil (Projeto NURC), que iniciou a partir de 1970, o qual se constituiu com a finalidade de descrever a língua oral culta do Brasil.

⁴ Etnometodologia é uma corrente sociológica expandida inicialmente nos Estados Unidos, pela década de 1960; logo após disseminou-se por países da Europa. Essa corrente empenha-se numa perspectiva compreensiva da realidade socialmente construída dos indivíduos no cotidiano, intencionando-se apreender as construções sociais que transpassam nossa conversa, nossos gestos, nossa comunicação etc.

O Projeto NURC foi estendido a cinco cidades brasileiras concebidas como metrópoles urbanas e resultou na produção da maior documentação da Língua Portuguesa culta falada no país. Houve um grande destaque para o grupo coordenado por Dino Preti, em São Paulo. Esse Projeto produziu trabalhos no campo da Análise da Conversação. Atualmente, as universidades que promoveram esse projeto mantêm o acervo que colabora com pesquisas, servindo de *corpus* para muitas dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Em torno da década de 1960, a língua falada era concebida como o lugar do “caos” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012). Isso porque essa modalidade comporta uma grande quantidade de elementos suprasegmentais próprios (pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos, entre outros). Fávero, Andrade e Aquino (2012, p.17) ressaltam que, com o advento dos estudos do texto, associou-se para a língua falada uma nova concepção: “A linguagem falada deixa de ser vista como mera verbalização e passa a ser incorporada, nas análises textuais, à observação das condições de produção de cada atividade interacional”. O gênero básico da interação verbal por meio da fala é a conversação. Assim, para um maior aprofundamento dos estudos da língua falada, faz-se necessário se deter nas formas de como se organiza a conversação.

Marcuschi (1998), em seus estudos sobre a Análise da Conversação (AC), discorre sobre aspectos constituintes da fala que precisam ser considerados no estudo dessa modalidade de explicitação das línguas oral-auditivas: aspectos de natureza linguística, de natureza paralinguística e de natureza sociocultural. Esse estudo deve abordar a conversação, sua arquitetura geral, que é a análise de estruturas específicas da fala, bem como tratar de processos cooperativos que estão presentes na atividade conversacional, que são as informações contextuais inferidas pelos interlocutores a partir de pressupostos cognitivos, éticos e culturais.

Entre os aspectos linguísticos da conversação, podemos citar os marcadores conversacionais (embora também haja marcadores conversacionais não linguísticos), os quais são expressões orientadoras da interação verbal (*bom; bem; olha; então; sim, mas...entende; percebe? viu? visse?*); entre os aspectos paralinguísticos, os quais têm grande influência nas construções dos sentidos na fala, podemos citar aspectos relacionados à prosódia (ritmo, entonação, intensidade, tom e volume da voz). Associados também aos paralinguísticos, encontram-se os aspectos cinésicos, os quais existem na conexão naturalmente perceptível entre o corpo e as palavras: os olhares, os gestos, a postura corporal, os movimentos do corpo. Por fim, os socioculturais, também conhecidos como extralinguísticos, pois os interlocutores,

para sustentarem a conversação, precisam partilhar de conhecimentos semelhantes, tais como: a aptidão linguística, o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais.

A conversação é uma forma de comunicação interpessoal que se concretiza pela presença de, no mínimo, dois indivíduos em situação de co-presença, isto é, de comunicação face a face, a partir de contextos atrelados aos entornos espaço-temporal e sócio-histórico, em que os participantes estão inseridos (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012). Para Marcuschi (1998, p.14), “a conversação é o gênero básico da interação humana”. As interações face a face não se caracterizam como algo fundamental para a existência do gênero conversação. A conversação é organizada pela troca de turnos. Essa troca pode ser concretizada de duas formas: dirigida pelos interlocutores ou estabelecida por moderadores em situações de debate, entrevistas, aulas etc. Marcuschi (1998) exemplifica o caso das conversações telefônicas, em que os falantes realizam a troca de turnos sem estarem presentes face a face. A condição básica para a realização de uma conversação é a interação centrada, a qual condiz com a integração dos participantes nos modos visual e cognitivo de uma específica tarefa. Outra condição necessária para realização da conversação é a realização desta numa identidade temporal. Segundo Marcuschi (1998, p.15), “[...] mesmo que se dê em espaços diversos (no caso da conversação telefônica), deve ocorrer durante o mesmo tempo”.

A interação conversacional engloba as expectativas dos interactantes. Os envolvidos nesse processo detêm um objetivo definido a ser tratado por um tema. Ao iniciar uma conversação, o falante possui uma expectativa quanto à recepção favorável ou não do seu tema pelo outro. Marcuschi (1998) informa que, quando iniciamos uma conversação, devemos atentar não somente para os aspectos linguísticos dessa atividade interacional, mas também devemos nos centrar nos paralinguísticos. Por esse motivo, para um falante presente num espaço étnico diferente do seu de origem, não é condição suficiente para a ocorrência da interação bem-sucedida entre os participantes numa conversação apenas o domínio do código linguístico. Assim, para terem sucesso numa interação por meio da conversação, os participantes precisam partilhar conhecimentos e aptidões cognitivas.

A conversação, de acordo com o linguista H. Steger (apud Marcuschi, 1998, p.16), caracteriza-se dois tipos de diálogos: os assimétricos e os simétricos. Os diálogos em que um dos falantes possui o papel de iniciar, conduzir, orientar, concluir a conversação são denominados **assimétricos**. Esses diálogos são mais frequentes em interações institucionalizadas, ou seja, interações realizadas no âmbito de uma instituição, que se organizam de modo hierárquico, pois há a presença de um participante de maior autoridade (falante poderoso), o qual exerce pressão sobre os demais na interação. As interações

conversacionais em sala de aula entre professores e alunos, as entrevistas, as pregações em igrejas etc. são exemplos disso.

Já os diálogos denominados **simétricos** são os que ocorrem em contextos em que os participantes apresentam com mais igualdade o direito à “autoescolha da palavra, do tema a tratar e de decidir sobre seu tempo.” (MARCUSCHI, 1998, p.16). As conversações diárias e naturais são exemplos de diálogos simétricos. Estas são consideradas por Marcuschi (1998) as conversações em sentido estrito. Entretanto, mesmo nos diálogos simétricos, observa-se algum grau de assimetria, em que a hierarquia entre os participantes do diálogo se manifesta também por suas condições socioeconômicas e culturais, como podemos compreender a seguir com as palavras de Marcuschi sobre a existência de simetria na conversação (1998, p.16):

[...] sabemos que isto é pouco verdadeiro, pois a diferença de condições socioeconômicas e culturais ou de poder entre os indivíduos deixa-os em diferentes condições de participação no diálogo. A própria construção e negociação de identidades na interação bem como a apropriação da palavra ficam afetadas por essas condições.

Podemos entender a conversação como uma relação dialógica, em que os participantes frequentemente adaptam o diálogo visando às prioridades de entendimento do outro (Cf. FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2014). Na interação verbal, os interactantes se envolvem em um jogo de negociações e buscam alcançar objetivos determinados. Essas negociações são as “condições contratuais” tácitas, as quais permitem aos interlocutores se inserirem nas interações. Segundo Fávero e Andrade, Aquino (2014), essas condições são delimitadas pelos papéis sociais, pelo contexto situacional, pelo conhecimento partilhado, entre outros fatores. Nas conversações, torna-se importante estabelecer as fronteiras que delimitam as marcas do início e da conclusão de um diálogo, pois essas marcas contribuem para o bom êxito da interação dos participantes. Entretanto, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2014), não há critérios para delimitar as interações conversacionais, devido a sua essência fluida. Muitas vezes, conversas informais entre amigos, por exemplo, são iniciadas de modo inesperado, com ausência tanto de marcas de abertura, como de fechamento de diálogo.

Assim, vários são os elementos que caracterizam a conversação sincronicamente com a atuação dos interlocutores. Além dos marcadores conversacionais (linguísticos e não linguísticos) já citados anteriormente, outros elementos a determinam, tais como: hesitações, segmentações, interrupções, digressões que revelam o fluxo conversacional. Ainda podemos citar “seleção, mudança e finalização de tópico discursivo; troca de turnos; seleção lexical;

registro; grau de polidez; decisões quanto à correção ou não do outro” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2014, p. 19). Quanto ao tópico discursivo, este pode ser definido como assunto que mantém o canal de comunicação entre os participantes. A partir da análise do tópico discurso, é possível verificar todo o processo conversacional, como por exemplo, a interação entre os envolvidos na conversação, o jogo de negociações, o grau de familiaridade, a troca de turnos, entre outros.

Enfim, a conversação origina-se coletivamente, em eventos com a presença de dois ou mais indivíduos e apresenta-se de forma estruturada e interacional. Esse gênero pode realizar-se em um mesmo espaço físico ou não. Os participantes dos diálogos propostos nas conversações podem interagir em relações de desigualdade ou igualdade, convivência ou conflito, familiaridade ou distanciamento. A conversação é o gênero básico da interação humana, com características bem definidas, que recorrem em outros gêneros da oralidade mais e menos formais. Por isso é relevante que o professor conheça esse gênero, a fim de poder compreender este e outros, para que tenha condições de ensinar os estudantes a lidarem com gêneros da oralidade.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004), antes de procederem à abordagem dos gêneros da oralidade, discorrem sobre a materialidade fônica da modalidade oral da língua. Referem-se à etimologia da palavra “oral”, que vem do latim “*os, oris*” (boca) e relaciona-se com o que é transmitido pela boca, ou ao que é relativo à boca. Assim, o oral remete-se à linguagem falada, a qual se concretiza através do aparelho fonador humano, juntamente associado ao aparelho respiratório. Os estudos sobre produção sonora vocal e a forma pela qual essa produção é percebida pelos ouvintes são tratados pela fonética. Outros aspectos importantes para o entendimento do oral como funcionamento da fala são os elementos vocais relacionados à prosódia (fatos sonoros). Esses fatos sonoros são associados à acentuação, ao ritmo e à entonação, são elementos suprasegmentais, já citados nesta seção.

Ao referirem-se ao oral como um fenômeno de linguagem heterogêneo, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p.157) argumentam sobre a existência de “uma gama quase infinita de variedades de oral mais ou menos espontâneo, mais ou menos improvisado, mais ou menos preparado, com um grau de intervenção mais ou menos forte com a escrita [...]”. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) apontam características de duas variações de oral: “**o oral espontâneo**” e “**as produções orais restringidas por uma origem escrita**”, as quais são identificadas pelos autores como a “**escrita oralizada**”. Ao tratarmos do **oral espontâneo**, restringimo-nos às falas improvisadas que constituem a conversação cotidiana. O **oral espontâneo** apresenta-se com forte tendência à imprevisibilidade, pois essa linguagem

constrói-se no momento da ação. O discurso **oral espontâneo** não deve ser projetado, de modo a se tentar evitar suas frequentes “escórias”. Não devemos idealizar o locutor-ouvinte “perfeito”, nem mesmo situações “perfeitas” de interação bem delimitadas e previsíveis. Aliás – uma breve digressão – muito discutível o conceito de perfeição que poderia ser atribuído a locutor-ouvinte e a situações de interação verbal. Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), existem variedades de orais previsíveis a partir da sua origem escrita e da sua ritualização social. A tendência à imprevisibilidade se estende para as questões da estrutura e do conteúdo, que deverão se moldar nas práticas sociais. A linguagem oral (mesmo os gêneros orais mais formais) não deve ser, portanto, avaliada com base nos segmentos da norma escrita padrão.

Outra característica importante da linguagem oral é que esta tem uma forte conexão com a linguagem corporal. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) informam que a “voz” do corpo pode, muitas vezes, transparecer indícios de emoções involuntárias (aceleração de ritmo cardíaco, estrangulamento de voz, críspação dos músculos) que são associados a sensações de medo e mal-estar do locutor. Em contrapartida, o nosso corpo poderá contribuir para um melhor desempenho das nossas práticas orais através da nossa postura corporal, respiração e atitudes corporais. Assim, a linguagem oral é composta por signos linguísticos e aspectos prosódicos, mas também, por signos de sistemas não linguísticos. Nas interações comunicativas, elementos linguísticos e não linguísticos se complementam, tal como informam os autores:

É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vem confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.160).

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) mencionam que a “textura do oral espontâneo” costuma ser comparada a “escórias”. Quando as conversações espontâneas são transcritas, as marcas do discurso oral – hesitações, quebras, titubeios, reformulações, retomadas, suspiros etc. – são associadas ao aspecto caótico e desorganizado atribuído a esse discurso, ao compará-lo ao discurso escrito formal. Se analisadas nesse âmbito, as “escórias do oral espontâneo” seriam um entrave para a comunicação. Entretanto, essas “escórias” precisam ser relativizadas, pois a natureza auditiva e linear do oral permite-nos observar nas enunciações essas marcas da oralidade de modo mais coerente, natural, enquanto que, se transcritas, as marcas do discurso oral são mais visíveis e tidas como “escórias”. Esses aspectos da oralidade praticamente não são perceptíveis pelos ouvintes e nem são produzidos

pelos locutores conscientemente ou com alguma intenção, uma vez que são inerentes aos falantes nas interações conversacionais. Além disso, o discurso oral apresenta muitos elementos linguísticos específicos e necessários para a composição das diversas formas do oral. Os autores (2004, p.158) abordam a seguir a importância de a gramática⁵ registrar as regularidades estruturais das produções orais:

Os falantes não percebem essas estruturas como “erradas” e podemos hipotetizar que seria possível fundar, com base nos dados do oral conversacional, uma gramática que verdadeiramente incluísse as regularidades estruturais e funcionais das diversas produções orais dos falantes.

Ao nos reportarmos para os gêneros da **escrita oralizada**, por sua vez, entendemos que eles se revelam a depender da escrita. Como exemplos, temos o teatro, a declamação de poema, entre outros. Segundo Schneuwly (2004), não existe o oral, mas os orais em múltiplas formas, que se alicerçam com os escritos de maneira variada. A conversação cotidiana aparece como gênero mais distanciado da escrita. Schneuwly (2004, p. 139) relata que “[...] existem os orais, atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade. Ou, então, atividades de linguagem que combinam oral e escrita”. Portanto, para esse autor, a escola poderá enfatizar, como objeto do trabalho escolar, práticas de linguagem orais diferenciadas e que se associem com a escrita.

Quando se referem aos gêneros que se manifestam por intermédio da escrita oralizada, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) apresentam três formas de atividades orais de linguagem importantes para essa categoria: **a recitação de poemas**, **a performance teatral** em suas múltiplas formas e **a leitura para outros**. Essa última atividade de linguagem é tradicionalmente conhecida por “leitura em voz alta” ou, em termos atuais, por “leitura expressiva”. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) expressam a preferência pela denominação “leitura para outros”, ao invés de “leitura em voz alta”, pois essa expressão (“em voz alta”) destaca apenas a ideia de transcodificar o escrito para o oral. Não concordam com a

⁵Em se tratando de gramática, o que vemos, ainda, no Brasil, é uma quase completa omissão de informações sobre estruturas linguísticas específicas da fala. Essa é uma lacuna a ser, urgentemente, preenchida. Conforme já dissemos no início desta seção, entre as décadas de 1970 e 1980, estudos sobre a oralidade começaram a surgir, fato esse que possibilitou o investimento dos seguintes trabalhos: “Projeto da Gramática do Português falado no Brasil” (1988-1998), coordenado por Ataliba Castilho; “Projeto da Norma Linguística Urbana Culta do Brasil – Projeto NURC (1970)”, que se expandiu, notavelmente, por várias metrópoles brasileiras, e obteve entre os seus participantes Dino Preti (São Paulo), Luis Antônio Marcuschi (Recife), entre outros. Nesse sentido, podemos citar também duas gramáticas que buscam ampliar, estudos da língua falada. Uma faz esse trabalho a partir da descrição do português brasileiro urbano culto falado, como a “Nova gramática do Português brasileiro” (Ataliba T. de Castilho – São Paulo: Conexto, 2010). A outra traz a reflexão sobre a língua e a linguagem em sala de aula, a partir de usos autênticos contemporâneos da fala e da escrita, como a “Gramática pedagógica do português brasileiro” – (Marcos Bagno – São Paulo: Parábola:2012).

denominação “leitura expressiva”, pois, segundo os autores, esse termo enfatizaria apenas a extensão da interpretação subjetiva. Assim, a oralização da escrita tem um papel importante como atividade oral de linguagem tanto no contexto escolar, como no extraescolar. Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p.173) atentam para o fato de que a oralização da escrita não se constitui em um gênero:

[...] não constitui uma produção de texto num certo gênero, como, por exemplo, a exposição a partir de notas apresentada por uma pessoa numa dada situação ou um debate coletivo entre quatro pessoas. A diferença reside, essencialmente, no fato de que, na exposição ou no debate, **há unicidade de tempo e lugar do processo de fabricação do texto ouvido pela audiência, sendo que o ou os locutores o realizam em todas as suas dimensões de uma só vez.** (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 173, grifo nosso).

Concordamos com os autores quando afirmam que contemplar atividades de oralização da escrita é diferente de ensinar a produção de gêneros da oralidade. Entretanto, entendemos que o ensino da oralização da escrita (leituras expressivas de poesia, por exemplo) poderá ser feito com adequação quando a atividade propuser o estudo do gênero a ser oralizado, levando o aluno a refletir sobre suas funções sociais, sobre os aspectos relacionados entre as duas modalidades, sobre os papéis sociais dos interlocutores envolvidos, entre outros aspectos, que tornam necessária a oralização.

Outro fator relevante a ser discutido é o que caracteriza a noção do oral formal. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) chamam a atenção para essa noção que não se delimita às prescrições normativas da língua, mas se fundamenta nas características das situações comunicativas atreladas às práticas sociais, as quais os gêneros orais se concretizam. Os gêneros orais públicos variarão de um gênero para outro de acordo com os aspectos formais que os constituem e ainda seguirão o padrão de exigências das instituições que os realizarão. Assim, os gêneros formais públicos (palestras, discursos de formatura, exposição de argumentos em reuniões [de condomínio, igreja etc.], conferência, homilia, debate, entrevista [jornalística, profissional etc.], conto oral etc.) são regulados pelos padrões ou pelos requisitos que demandam as instituições do exterior e precisam ser didaticamente aprendidos na escola. Cada instituição (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola, etc.) apresentará elementos que mediarão as práticas sociais desses gêneros. “ São, em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.175). Dessa forma, acreditamos que existe uma hipótese de que o estudo dos gêneros orais públicos formais na escola

possivelmente poderá melhorar o desempenho dos alunos nas suas expressões cotidianas da linguagem oral.

Antunes (2003) comenta sobre o caráter interacional da oralidade, em virtude da sua possibilidade de registros através de vários gêneros textuais. Dentre as características da oralidade elencadas pela a autora, a fim de direcionar as práticas de ensino de professores de Língua Portuguesa, encontramos “Uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais” (ANTUNES, 2003, p.102). Assim, a escolha que se faz de um gênero oral mais formal ou informal requer dos interlocutores decisões no processo da interação. Antunes (2003) chama a atenção para o desenvolvimento de competências comunicativas para o discurso formal nas situações públicas da interação oral. Para tanto, é preciso que nos apropriemos das suas regularidades mais gerais, visto que as práticas orais mais formais englobam gêneros da esfera pública que apresentam particularidades especiais, diferentes do discurso informal, oriundo de contextos coloquiais e privados.

Além das situações e das convenções ligadas aos gêneros, os orais mais formais manifestam-se apoiados na escrita, tais como a exposição oral, a entrevista etc. De acordo com os PCE (PERNAMBUCO, 2012), uma vez que a variação é uma característica da língua, ocorrem nos contextos comunicativos níveis de formalidade. Esses documentos oficiais de orientação para o ensino de língua do estado cunharam de **oralidade letrada** os gêneros orais mais próximos da escrita. Nesse sentido, é primordial que vários gêneros da **oralidade letrada** entrem nos planos de ensino das aulas de português, como também as muitas situações de fala pública que exigem a oralização da escrita de forma clara e, às vezes, expressiva; exposição de motivos (em reuniões, por exemplo) e discursos de formatura são bons exemplos.

Por fim, tomaremos como categorias para efeito de análise os termos cunhados por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), quando esses autores definem a **conversaço (o oral espontâneo)** como uma categoria de uma taxionomia que abarca às interações conversacionais, às falas improvisadas e espontâneas, ou ao que podemos denominar simplesmente de **conversaço**. Além desta, a categoria da **escrita oralizada** (ou, como preferimos, da **oralizaço da escrita**), em que estão imersas a vocalizaço ou recitaço dos textos escritos. Ademais, buscamos nos PCE (PERNAMBUCO, 2012) a categoria **oralidade letrada**, foco da nossa pesquisa, por abranger os gêneros da esfera pública nas práticas sociais.

A seguir, acompanhemos a discussão sobre teorias e concepções que repercutiram na área da linguística sobre os estudos dos gêneros textuais, no intuito de conhecermos mais acerca de seus aspectos funcionais nos usos da linguagem.

2.2 Oralidade e gêneros textuais

Diversos estudos sobre os gêneros textuais têm sido vastamente difundidos, a partir de teorias e concepções advindas de grupos de pesquisadores de escolas diversas, como o Círculo de Bakhtin, a Escola de Genebra, a Escola Norte-americana, dentre outras. Os estudos dos gêneros textuais são abordados nessas escolas a partir de perspectivas teóricas diferentes, no que se refere à natureza, à conceituação e à articulação a uma prática social, sociorretórica, discursiva e/ou escolar. Todas essas correntes norteiam as análises dos gêneros considerando-se não somente a ênfase em seus aspectos estruturais (formais), mas sim em seus aspectos sociocomunicativos (funcionais).

Bakhtin (2010) defende que os usos da linguagem estão presentes em vários campos da atividade humana. Esses usos apresentam-se através de formas multiformes, que são os enunciados orais e escritos “[...] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2010, p.261). Os enunciados são constituídos por três elementos fundamentais e inseparáveis, que são o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional. Cada enunciado é determinado por um campo de comunicação, que, conforme Bakhtin, “[...] elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (2010, p.262).

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros são como megainstrumentos que comportam uma diversidade infinita das práticas de linguagem e ainda repercutem a heterogeneidade presente nas unidades textuais. Os gêneros do discurso são orais e escritos e revelam-se numa infinita diversidade. Quanto mais tornam-se complexas as atividades comunicativas humanas, mais tendem a multiplicar-se os gêneros. Bakhtin (2010) chama a atenção para a heterogeneidade dos gêneros discursivos orais e escritos e pontua alguns exemplos de gêneros dessas modalidades: as réplicas do diálogo cotidiano, o relato do dia a dia, a carta, documentos oficiais, manifestações publicísticas e científicas, gêneros literários etc. Ao tratar das réplicas do diálogo cotidiano, gênero da esfera discursiva oral, Bakhtin (2010) salienta a imensa variedade de diálogos cotidianos, cuja tamanha diversidade deve-se

muito à estrutura organizacional desse gênero, principalmente devido aos elementos característicos: tópico discursivo, a situação envolvida e a composição dos participantes. Segundo Bakhtin (2010, p. 263), “Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado.”.

A fim de promover um melhor entendimento dessa heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2010) trata da importância de diferenciá-los em gêneros primários e secundários. Enquanto os gêneros secundários originam-se a partir de condições mais complexas e organizadas majoritariamente pelos padrões da escrita, os gêneros primários estruturam-se nas esferas discursivas orais cotidianas.

Assim, ao abordar a teoria de gêneros a partir de Bakhtin (2010), tratamos do processo interacional da linguagem, cujas práticas são estruturadas em gêneros discursivos. Cada gênero tem finalidades sociocomunicativas correspondentes a cada locus social. Ao interagir nas relações sociais, os sujeitos fazem usos da linguagem, sendo, pois, a linguagem compreendida como prática social. Toda situação de comunicação humana, tal como informa o autor, dá-se por meio de enunciados relativamente estáveis. Assim, usamos os gêneros do discurso para legitimar nossas práticas discursivas.

Uma vez considerando a enunciação uma prática social, qualquer expressão envolvendo interlocutores concretiza-se num processo que parte do exterior, ou meio social desses interlocutores, para o interior de cada sujeito que interage verbalmente (BAKHTIN, 2009). O princípio da interação verbal próprio da Escola de Bakhtin, propõe reconhecer nas análises dos gêneros textuais os papéis sociais dos indivíduos que interagem nos contextos específicos de comunicação, fato que possibilita uma visão dos graus de distanciamento e aproximação desses indivíduos na elaboração de seus discursos. Outro princípio importante da teoria bakhtiniana é o dialogismo interacional. Bakhtin (2009) afirma que toda palavra se constitui por “duas faces”, porque toda expressão é dita por alguém e dirige-se a outro alguém. Essa inter-relação permite-nos analisar os jogos discursivos (jogo de vozes) articulados entre o discurso de outrem e a situação comunicativa em que o mesmo é proferido.

Segundo Bakhtin (2010, p. 325), a imagem do destinatário, as considerações e as expectativas que produzimos sobre o outro é determinante para a escolha do gênero do enunciado, englobando desde a constituição da sua forma composicional, conteúdo temático e estilo da linguagem. É o que podemos conferir a seguir:

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso.

Por fim, a concepção de gênero proposta por Bakhtin foi como um marco para os estudos linguísticos, sendo esse autor pioneiro para outras pesquisas que compactuam com a ideia de gênero como atividade de linguagem de indivíduos sócio historicamente situados, na relação dialógica de interação verbal.

Mais uma perspectiva de mudança que designa um movimento oposto às abordagens e aos métodos tradicionais puramente gramaticais refere-se ao grupo de pesquisadores da chamada Escola de Genebra. Os estudiosos desse grupo repercutem perspectivas teóricas sociointeracionistas sobre o desenvolvimento dos gêneros textuais, de modo a abarcar direcionamentos para o ensino de língua materna. Nesse sentido, gêneros são os meios utilizados para o ensino de produções textuais orais e escritas, vinculando objetos escolares e práticas sociais. Dentre os seus representantes, podemos citar Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.

Ao discorrer sobre os gêneros da oralidade, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) acolhem o conceito de gêneros como instrumentos da comunicação, oriunda da perspectiva bakhtiniana. Assim, os gêneros são formas relativamente estáveis presentes nos enunciados cotidianos, que também são compreendidos como “[...] entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar elementos formais e rituais das práticas de linguagem.” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.74). No decorrer da nossa vivência na sociedade, acumulamos experiências de aprendizagem que são assimiladas e incorporadas através de instrumentos e de práticas.

Com a intenção de um melhor entendimento da ideia do gênero como instrumento, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) usaram a metáfora da refeição. Uma vez que um indivíduo faz uso da fala e da escrita para atuar linguisticamente, ele apropria-se de um garfo para se alimentar. Uma criança aprende a utilizar o garfo devido à relação que faz aos usos culturalmente estabelecidos a esse objeto, durante as refeições, já ritualizados na sociedade com a qual ele convive. Para se comunicar oralmente, nosso instrumento é a fala. “A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente.” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.171). Podemos, então, conceber os gêneros orais

como instrumentos semióticos, complexos, formados por signos estruturados de modo regular e instituídos por três dimensões fundamentais (conteúdos; estrutura comunicativa; configurações específicas das unidades linguísticas), de acordo com a perspectiva de Bakhtin.

Segundo Leontiev (1983 apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.63), “Dentre as atividades humanas, a *atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação.”. Para Bronckart (1996 apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.63) as práticas sociais determinam o funcionamento das atividades de linguagem, que podem ser constitutivas de ações de linguagem. De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.63), essas ações de linguagem são produzidas, compreendidas, interpretadas a partir de enunciados orais e escritos. Ao tomar uma acepção de texto como entidade genérica, Bronckart (2012, p. 71) define que “a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer *produção de linguagem situada*, oral ou escrita.”.

De acordo com Bronckart (1997 apud DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 169), “[...] a noção de texto designa (...) toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada linguisticamente e que tende a produzir um efeito de coerência ao destinatário.”. Para tanto, em uma atividade comunicativa, o texto não deve apresentar-se fragmentado por frases sem conexão alguma, mas deve constituir-se em um todo. Assim, o texto mantém-se em uma relação de interdependência aos seus contextos empíricos, de modo a organizar toda a sua unidade comunicativa (conteúdo, estrutura linguística, mecanismos enunciativos) (BRONCKART, 2012).

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) informam que, nessa perspectiva, o texto é visto como objeto de trabalho para o ensino também do oral, visto que o ato de falar (ou de escrever) produzirá um texto. Sabemos que para uma comunicação ser efetivada, necessitamos de produzir textos orais coerentes para o destinatário. Dessa forma, o ensino do oral precisa tomar como base uma estreita relação dos fenômenos da textualidade oral e suas situações comunicativas. Além disso, as atividades de linguagem também devem ser o foco do ensino da oralidade e precisam comportar práticas mais significativas.

Os textos que compõem uma dada cultura são denominados de textos empíricos (que são os gêneros), pois são identificados pelos participantes de determinada comunidade cultural (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 apud DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.170). Costumamos reconhecer os gêneros nas práticas sociais, a partir da forma como eles

se produzem nessas práticas. Bakhtin (1953; 1979 apud DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.170) afirma que, nas sociedades, os textos são representados essencialmente por formas genéricas e logo cita alguns gêneros mediante suas finalidades nas práticas sociais:

“cada um de nós, um dia ou outro, conta uma *fábula* a uma criança, assiste à *exposição* de um professor, a uma *conferência* pública, apresenta as *regras de um jogo* a um grupo de amigos, estabelece um diálogo para pedir *informações* num guichê, apresenta-se para uma *entrevista profissional* para obter um emprego, escuta *conversas, entrevistas* ou *debates* no rádio ou na televisão.” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.170).

Ao tratar de estudos linguísticos mais recentes, mencionamos também a Escola Norteamericana, a qual aglomera estudiosos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e John Swales em pesquisas sobre gêneros textuais. A perspectiva de análise de gêneros dessa corrente teórica, intenciona averiguar de qual modo os fatores sociais, culturais e institucionais interferem na produção dos diversos gêneros textuais, bem como qual o papel da criação textual para as relações sociais das atividades humanas. Bazerman (2011) desenvolve a tese de que, ao interagir verbalmente nas relações sociais, que são tidas como complexos sistemas sociais, os indivíduos utilizam uma variedade de gêneros textuais e nesse processo há um jogo de valores, interesses e consequências envolvidos. A concepção de gênero que esse autor assume advém da ideia de “ação social”, que se articula a partir de um dado contexto situacional e de uma intenção comunicativa.

Miller (2009) retoma a definição de gênero como “ação retórica”, em que remete aos princípios retóricos de Aristóteles, evidenciando que, em uma situação retórica, mais vale compreender os gêneros, a organização do discurso a partir do seu funcionamento, do que centrar-se em perspectivas classificatórias, que são restritas a nomeações. Assim, a autora aplica em suas pesquisas o conceito de gêneros como “ação social”, uma vez que concebe as ações humanas e as intenções nelas imputadas e inseridas em um contexto de situação. Askehave e Swales (2009) elaboram conceito de gêneros tomando como base o princípio de propósito comunicativo. Os gêneros são entidades norteadas para objetivos ou propósitos. Uma vez que não se apresentam com propósitos comunicativos unificados, os gêneros são passíveis da realização de muitas tarefas. Um gênero textual abarca diversos eventos comunicativos, e os indivíduos que incorporam esses eventos participam de um respectivo conjunto de propósitos comunicativos, constituindo, assim, uma comunidade discursiva.

Bazerman (2011), por sua vez, usa o conceito de atos de fala desenvolvido pelos filósofos ingleses John Austin e John Searle para tratar de enunciados orais e escritos, os quais são declarados para a realização de algo considerado como verdadeiro. A Teoria dos Atos de Fala surgiu em torno da década de 1970, advinda das discussões sobre Filosofia da Linguagem. Logo depois foi difundida pela Pragmática. Esses filósofos, oriundos da Escola Analítica de Oxford, defenderam a linguagem como uma forma de ação. “O filósofo John Austin, no seu livro *How to do things with words*, afirma que palavras não apenas significam, mas fazem coisas.” (BAZERMAN, 2011, p.26). De acordo com Bazerman (2011, p.26), “[...] todo enunciado incorpora *atos de fala*”, uma vez que nele se concretizam coisas que relacionamos como verdadeiras. Todo dizer é um fazer, se a ordem do que é dito ocorra “[...] no tempo apropriado, em circunstâncias apropriadas e pela pessoa apropriada [...]” (BAZERMAN, 2011, p. 26).

Assim, dentre as Escolas supracitadas – o Círculo de Bakhtin, a de Genebra e a Norteamericana – a que norteia nossa pesquisa a partir das ideias defendidas pelos estudiosos que a compõe é a Escola de Genebra. Segundo Bunzen (2004), desde a década de 1980, essa equipe investe em trabalhos que evidenciam rever práticas de ensino consideradas como tradicionais, bem como proporcionar reflexão sobre a prática docente de língua materna. As pesquisas da Escola de Genebra têm sido modelo de referenciais curriculares para escolas de diversos países, além de embasar a produção de materiais didáticos adotados por escolas na Suíça francófona.

Bunzen (2004) afirma também que a Escola de Genebra defende um ensino de língua numa proposta de didática da diversificação, ou seja, um ensino adotado nas aulas que se volta para uma abordagem de diversificação dos textos e para as relações que esses materiais articulam com seus contextos de produção, destacando os aspectos históricos e sociais. Diante de alguns questionamentos acerca o ensino de gêneros, os estudiosos dessa escola constroem e dialogam entre si sobre viabilidade de organizar uma proposta curricular, como também uma sistematização do ensino pautado em gêneros escritos e orais públicos.

Ao abordarem o papel da escola, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p.175) defendem o ensino dos gêneros públicos formais e citam os gêneros formais frequentes na aprendizagem escolar tanto para o ensino de língua como para o de outras disciplinas: exposição, relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo etc. Os mesmos autores destacam gêneros que compõem a esfera da vida pública, no sentido literal dessa expressão, aqueles que são

denominados pelos PCE (PERNAMBUCO, 2012) de gêneros da **oralidade letrada**. Alguns deles são: debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, etc.

Quando especificam que os gêneros públicos formais devem ser o objeto prioritário de ensino na escola nas situações de aprendizagem, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) acrescentam que a necessidade de determinada escolha não se resume apenas a motivos pedagógicos, mas também reportam para motivos psicológicos e didáticos. Acredita-se que os alunos chegam à escola dominando formas cotidianas do oral, as quais estão inseridas na categoria da **oralidade espontânea**. Essas formas do oral são consideradas autorreguladas e se desenvolvem naturalmente no funcionamento da linguagem. É o que traz Bunzen (2004) ao ressaltar o interesse da Escola de Genebra em contemplar os conhecimentos iniciais dos alunos e a variedade de capacidades que se mostram desenvolvidas por eles ao chegarem na escola. Com base nisso, o conceito de gênero difundido por esse grupo de pesquisadores possibilita uma estreita relação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Conforme já dissemos no tópico anterior, quando tratam da noção do oral formal, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) enfatizam que essa noção não se restringe nas prescrições normativas da língua. Entretanto, o oral formal norteia-se nas características das situações e das convenções próprias do funcionamento dos gêneros orais, os quais se concretizam nas práticas sociais. Com isso, compreendemos que o trabalho com os gêneros orais públicos formais nas aulas de Língua Portuguesa, possivelmente, poderá desenvolver nos alunos competências comunicativas mais eficientes a partir do uso da fala no exercício da cidadania. Essas discussões, atreladas ao ensino dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa, poderemos acompanhar na seção posterior.

3 LINGUAGEM ORAL E ENSINO

3.1 Documentos oficiais e o ensino de língua portuguesa para educação linguística

Por volta da segunda metade do século XX, com marco na década de 1980, como consequência da chegada ao Brasil de resultados de vários estudos e pesquisas da área da linguística advindas principalmente da Europa, começou a haver mudanças nas orientações para o ensino de Língua Portuguesa como língua materna no ensino básico. Esses resultados de estudos e pesquisas da linguística promoveram mudanças nas concepções de língua (*língua como estrutura > língua como expressão do pensamento > língua como instrumento de comunicação > língua como lugar da interação*), as quais repercutiram no cenário do ensino de língua ao longo do tempo.

Koch (2006) retoma discussões básicas que remetem aos estudos sobre texto/discurso, a partir de conceitos das concepções de sujeito, de língua, de texto e de (construção do) sentido. Dessa maneira, define-se que a concepção de *língua como estrutura* compreende a língua como um sistema de regras gramaticais, visando um ensino tradicional, fundado no estudo de propriedades linguísticas descontextualizadas. Essa concepção relaciona-se a um sujeito determinado e “assujeitado” pelo sistema, que é considerado um ser de “não consciência”. Soares (2004), que também trata das concepções de língua assumidas no decorrer do tempo no processo de escolarização da Língua Portuguesa, descreve o percurso que essa língua perpassa na história do Brasil, de maneira a tornar-se uma disciplina curricular, desde os primórdios da colonização até o final do século XX, com as inovações dos estudos linguísticos no cenário educacional brasileiro. A autora destaca que o ensino da gramática, desde a tradição do sistema jesuítico, assumiu um posto de privilégio sobre o texto, persistindo e transpassando do século XVI até as primeiras décadas do século XX.

Nas décadas de 50 e 60 do século XX, o manual didático que circulava nas escolas, comportava em um mesmo livro a gramática e uma antologia de textos. Como exemplo, podemos citar um dos que foi mais utilizado nas aulas: “Português no ginásio”, de Raul Moreira Lellis, publicado nos anos 1950. De acordo com Soares (2004), a fusão estabelecida no manual didático não condiz com uma mudança de concepção estruturalista da língua. Isto porque entre os anos de 1950 e 1960, o estudo da gramática predominou sobre o estudo do texto, de modo ainda a repercutir esse quadro até os dias atuais em muitas aulas de português em escolas brasileiras. Soares (2004) afirma que, no ano de 1960, o livro didático perpassa

por uma nova fusão. Desta vez, o livro esteve organizado em unidades, as quais foram constituídas de um texto para interpretação e de um tópico gramatical. Como exemplo dessas publicações, a autora cita a sua coleção “Português através de textos”, publicada nos anos 1960.

Outra concepção é a de *língua como expressão do pensamento*, em que o sujeito é visto como um ser individual, absoluto de suas vontades e ações. Nesta concepção, o texto é considerado uma representação mental do autor. A relação texto-leitor/ouvinte ocorre de modo passivo, devendo o leitor/ouvinte apenas captar a expressão do pensamento presente no texto, compreendendo também as intenções do autor. Soares (2004) comenta que, após a concepção de língua como sistema, em que se prioriza o ensino da gramática, emerge a concepção de língua como *expressão estética*, a qual enfatiza a importância do estudo do texto. No percurso histórico traçado pela autora, percebe-se o ensino da retórica e da poética como disciplina no currículo da escola, por volta da metade do século XIX, em que é dado destaque à concepção *de língua como expressão do pensamento*, uma vez que os manuais didáticos apresentavam-se contendo, de um modo geral, apenas coletâneas de textos de autores consagrados, sem a presença de exercícios ou questionários, bem como comentários ou explicações. Sobre o papel do professor nesse contexto de ensino de língua, Soares (2004, p.166) confirma

[...] o que evidencia a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos.

Segundo a autora, a partir de 1964, houve uma mudança de paradigma do cenário educacional do Brasil, tendo em vista a intervenção militar. Junto a esse novo contexto político e ideológico instaurado no país, advêm reformulações para o ensino primário e médio conforme objetivos e ideologia do regime militar a serviço do desenvolvimento. Assim, ao que se refere à concepção de língua para o ensino, propagava-se de agora em diante *a língua como instrumento* para esse desenvolvimento, ou seja, a língua como *comunicação*, passando a disciplina de Português a ser nomeada como “Comunicação e Expressão”. Ao tratar da concepção de *língua como código*, o sujeito em questão é (pre) determinado pelo sistema. A língua é considerada um mero *instrumento de comunicação* e “[...] o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando

a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito.” (KOCH, 2006, p.16).

As décadas de 1960 e 1970 tornaram-se cenário de discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, pois a nova realidade social retratava altos índices de repetência e evasão escolar na educação básica. Esse inaceitável fracasso escolar brasileiro era equiparado ao de países com altos níveis de pobreza. O baixo rendimento escolar dos alunos era atribuído aos níveis insuficientemente elementares da aprendizagem de leitura e de escrita (BRASIL,1998).

Naquela época, o ensino de língua era norteado pela concepção de *língua como estrutura*, era o apoio para o modelo de ensino em que a gramática normativa era tema quase absoluto nas aulas de Língua Portuguesa. O texto escrito era visto como “material concreto”, que servia para ensinar e aprender aspectos gramaticais.

Para atingir índices de melhor desempenho, as propostas para estabelecer renovações no ensino fundamental centravam-se ainda no objetivo de alcançar o uso adequado dos padrões mais formais da língua escrita. Essas propostas requereram transformações no modo de ensinar, a partir de uma metodologia denominada de ensino “criativo”, o qual visava desenvolver nos alunos competências para se comunicar com mais expressividade (Cf. BRASIL,1998). Acreditava-se que a prática frequente de leitura estimularia a criatividade do aluno para adquirir o hábito para ler e o interesse para escrever. Entretanto, as reformulações para o ensino não contribuíram com transformações nos conteúdos de Língua Portuguesa. O ensino normativo mantinha-se e tomava como base apenas a variedade padrão da língua representada nos livros e textos didáticos.

Nos anos de 1970 e no início dos anos 1980, em alusão aos ideais e aos objetivos propostos pelo sistema político do regime militar, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), em que todas as disciplinas curriculares sofrem mudanças em suas orientações para o ensino. Nesta época, a teoria da comunicação, oriunda dos meios eletrônicos de comunicação, direciona a análise e o estudo da língua nos contextos escolares. Os objetivos para o ensino não mais enfatizam o estudo *sobre* a língua ou *da* língua, mas sim tornam-se mais pragmáticos, dando bases para o desenvolvimento do *uso* da língua (SOARES, 2004). Desse modo, o aluno precisava ser competente como emissor e receptor de mensagens, por intermédios de códigos verbais e não verbais. Ao que se refere às orientações aos LDP da época, houve também mudanças. O estudo da gramática foi

minimizado, fato que repercutiu polêmicas, mencionando a importância ou não do seu ensino na educação básica. Além disso, os textos literários não mais eram os únicos a compor os LDP. Houve seleção de outros textos presentes nas vivências cotidianas dos alunos, tais como: textos jornalísticos, histórias em quadrinhos, publicidades etc. O conceito de leitura é ampliado, abrangendo não apenas a recepção e interpretação de textos verbais, como também a de textos não-verbais. O estudo da linguagem oral aparece nos manuais didáticos, trazendo pela primeira vez à sala de aula exercícios sobre a comunicação cotidiana. Soares (2004) salienta, a partir disso, o quanto a prática da oralidade havia sido desconsiderada para o ensino de língua materna, desde os estudos da retórica.

Por fim, temos a concepção de língua como *lugar da interação*, em que os sujeitos são interlocutores ativos, atores, construtores sociais, uma vez que dialogam com o texto e nele se constroem e são construídos. O texto aparece como lugar da interação e, para a compreensão de seus sentidos implícitos, exige dos interlocutores o conhecimento do contexto sociocognitivo em questão. Conforme afirma Soares (2004), na segunda metade dos anos 1980, diversos protestos surgiram contra a concepção de *língua como código* no ensino de Língua Portuguesa, visto que, com a redemocratização do país, novas teorias no campo das ciências linguísticas já começavam a modificar as concepções para o ensino de língua materna. Assim também houve a necessidade do retorno à nomeação da disciplina para “Português”, ao invés de “Comunicação e Expressão”, que já não era mais compatível com a ideologia vigente.

A concepção de língua defendida nos documentos de orientação, PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2012), para o ensino de língua no Brasil é a última, que também se denomina *sociointeracionista*. Essa concepção preocupa-se com os fenômenos dialógicos e interativos da língua, englobando as modalidades da fala e da escrita (Cf. MARCUSCHI, 2010). O contexto sócio-histórico é levado em consideração nas situações interativas e na produção de sentidos dos textos. Nesta concepção, é dada importância aos usos da língua e às análises dos gêneros textuais, o que coaduna com o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998):

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações

enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL,1998, p.22).

Na década de 80, muitos estudos contemplaram a variação linguística e delimitaram um marco para novos rumos no ensino de língua. Demais avanços ocorreram nas áreas da psicolinguística, educação e psicologia da aprendizagem, entre outras. A democratização educacional contribuiu para a modernização do pensamento pedagógico e para um engajamento maior dos profissionais de educação nos contextos políticos, a fim de proporcionar uma escola mais popular e libertadora. As críticas desses profissionais levaram a alterações nos currículos escolares e nos cursos de formação de professores. As renovações advindas dessas alterações disseminaram a proposta de um enfoque diferente para as aulas de língua materna, principalmente, no que se refere ao ensino-aprendizagem da escrita. Rojo e Cordeiro (2004, p.8) tratam dessa mudança de paradigma quando destacam que:

[...] com o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna: de um ensino normativo que priorizava a análise da língua e da gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados; preconiza-se, também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais: as atividades epilinguísticas.

O ensino tradicional de língua daquela época se dava por meio de práticas que desvalorizavam a realidade e as necessidades dos alunos, além de exaltar a quantidade de atividades de leitura e de escrita, o uso do texto como pretexto para o estudo de gramática e para o ensino de valores morais, o preconceito contra as formas da oralidade, o repúdio às variedades linguísticas não-padrão. Também havia predomínio do ensino descontextualizado da metalinguagem, em frases inventadas e em fragmentos de textos, por meio de exercícios mecânicos, que tinham fim em si mesmos.

Como destacam Rojo e Cordeiro (2004), “Todas essas questões levaram a uma virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula.” (p.10). Essa virada discursiva teve mais divulgação com a publicação das diretrizes oficiais dos PCN (BRASIL,1997/1998), as quais valorizam, nas aulas de Língua Portuguesa, o contexto das práticas de leitura e de produção textual e as significações provenientes destas

práticas, em detrimento do ensino de regras da gramática normativa. Rojo e Cordeiro (2004, p.11) mencionam, ainda, sobre essa virada discursiva, que:

[...] passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

Os PCN surgiram, então, nesse contexto da década de 1990, para nortear as práticas de ensino do país, a fim de que se pudesse superar o histórico fracasso escolar brasileiro em relação a outros países. No Brasil, com a propagação dos PCN (1998), o trabalho com os gêneros textuais expande-se para os contextos educacionais, essencialmente para o ensino de língua materna, rompendo definitivamente com as abordagens tradicionais. Com base nos aportes teóricos de Bakhtin e Vygotsky sobre teorias e concepções de linguagem e o processo de aprendizagem e desenvolvimento desta pelo sujeito, práticas mais reflexivas sobre o estudo do texto na escola desconstruem o estudo limitado da palavra, da estrutura interna ou das propriedades linguísticas dos textos.

Diante de tantas inovações postuladas nos últimos anos no cenário educacional brasileiro, a partir dos estudos advindos da Linguística, Nascimento (2008, não publicado) discute, em seu texto “Orientações para o ensino de língua materna”, a necessidade de mudanças de paradigmas para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Uma vez composta por regularidades constatadas em seu uso interativo, a língua precisa ser levada para a sala de aula norteadas por um trabalho pedagógico pautado numa visão funcionalista, dando destaque aos seus aspectos de uso, que se materializam nos textos.

Sabemos que, de acordo com as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, é fundamental que os alunos desenvolvam competências comunicativas no estudo de português, a fim de que possam adquirir conhecimentos para o exercício de cidadania (Cf. BRASIL, 1998). Nesse sentido, Nascimento (2008, não publicado) ressalta a importância de um ensino sistematizado de Língua Portuguesa, orientado por atividades de leitura, análise linguística e produção de textos orais e escritos. O estudo da gramática normativa deve ser concretizado numa perspectiva crítico-reflexiva, de modo a proporcionar subsídios para a atuação em contextos formais públicos. Para tanto, o ato de levar os alunos a refletirem acerca de variedades não-padrão da língua não poderá ser ocultado, pois essas variedades retratam

aspectos socioculturais das comunidades linguísticas das quais os mesmos são oriundos na sociedade. A autora propõe também a realização de atividades de pesquisa bibliográfica elencando aspectos linguísticos, intencionando posterior socialização de resultados em sala de aula.

Geraldi, Silva e Fiad (1996) trazem um histórico em que relatam as dificuldades enfrentadas pela educação brasileira por volta das últimas décadas do século XX, época em que se buscava uma melhoria do ensino de língua nas escolas, a começar pela ruptura da concepção crítico-reprodutivista (de caráter mecanicista, a-histórico, a-dialético) a qual se encontrava imersa nos métodos de ensino das escolas. Com o propósito de “ocupar brechas do sistema”, expressão essa cunhada na época, e conter uma atmosfera de pessimismo e de imobilismo pedagógicos, diversas críticas surgiram direcionadas rigidamente à figura do “educador”. Essas críticas intencionavam despertar a consciência, a militância e o engajamento do professor pela luta a favor de melhores condições de trabalho nas escolas, bem como pela construção de um ensino voltado para os valores emergentes. Nessa época, além de muitas vozes de protestos, surgiram um aglomerado de estudos, pesquisas e publicações que favoreceram as mudanças e as melhorias do cenário educacional do país e a efetiva democratização da educação. Logo, dois grandes desafios foram lançados inicialmente como alvos de preocupações: o primeiro remetia à formação de novos professores nos cursos de licenciaturas, bem como de professores em serviço; o segundo relacionava-se ao ensino da língua, dando ênfase ao ensino da leitura, produção de texto e análise linguística, em que se toma o texto como o centro do ensino, unidade significativa da língua.

Ao que se reporta às melhorias do ensino de língua materna, tomando como suporte os documentos mais figurativos da época, Geraldi; Silva e Fiad (1996, p.324-325) elencam quatro aportes advindos da Linguística, os quais podemos conferir a seguir:

a concepção sócio-interacionista ou sócio- histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade linguística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a organização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise Linguística.

Antunes (2003) retrata, mediante uma análise mais cuidadosa desde o Ensino Fundamental, que o estudo de Língua Portuguesa na escola ainda se volta para uma perspectiva tradicional, reducionista ao estudo de estruturas descontextualizadas. Como

justificativa para esse descompasso diante das múltiplas ações institucionais que visam mudanças dessas práticas, a autora declara que “as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.” (ANTUNES, 2003, p. 19-20). É recorrente até então um ensino de língua materna com ênfase em inócuas nomenclaturas e classificações gramaticais, fato que não contribui para que os alunos desenvolvam competências leitoras e para a produção textual oral e escrita em contextos públicos mais formais.

Em se tratando da oralidade, as reflexões em torno da necessidade do seu ensino – interesse de nossa pesquisa – despontaram apenas no final dos anos 1990, com o advento dos PCN (BRASIL,1998), documento que mostrou, dentre outras coisas, o papel imprescindível da abordagem das práticas de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, por meio do ensino de gêneros discursivos orais. À escola designou-se a responsabilidade de favorecer propostas pedagógicas que tenham como objeto de estudo os gêneros discursivos, escritos e orais, contemplando as dimensões semântica e pragmática, além da linguística, a fim de contribuir para o desenvolvimento nos alunos não só do domínio da expressão escrita, mas também da expressão oral da língua, principalmente das situações que ocorrem em contextos públicos mais formais. Essa orientação pode ser verificada, dentre outros, no seguinte trecho dos PCN, (BRASIL,1998):

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, **a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem**, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (Grifo nosso) (BRASIL,1998, p.49).

Essas reflexões iniciadas pelos PCN (BRASIL,1998) foram ampliadas, ao longo do tempo, por outros documentos oficiais das três esferas governamentais: federal, estadual e municipal. Alguns desses documentos são: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL,1999), da esfera federal; as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio) (BRASIL, 2002), da esfera federal; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016), da esfera federal; as Orientações Teórico-Methodológicas (OTM) (PERNAMBUCO, 2008), da esfera estadual de Pernambuco; a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino

de Pernambuco (BCC) (PERNAMBUCO, 2008); das esferas municipal e estadual; os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCE) (PERNAMBUCO, 2012), da esferas municipal e estadual. Todos têm como objetivo orientar teórico-metodologicamente a organização do ensino na educação básica.

Portanto, ao que se atribui às orientações para o ensino da oralidade, o que dizem os demais documentos oficiais, além dos PCN (BRASIL, 1998) já supracitados? Na esfera federal, os PCNEM (BRASIL, 1999) quando abordam os Conhecimentos em Língua Portuguesa, mais especificamente na exposição das habilidades e das competências a serem desenvolvidas no ensino, conferem à escola a responsabilidade de realizar nas aulas um trabalho com situações formais da fala e da escrita, de modo a contribuir para o uso dessas modalidades da língua na vida social. Assim, esses parâmetros definem o desenvolvimento de práticas mais formais da fala e da escrita como a razão, o objetivo maior para as aulas de Português. Ao aprender a confrontar, defender e explicar seu ponto de vista de modo organizado, em diferentes contextos formais públicos, o aluno assumirá um posto consciente e responsável pelo que se fala e se escreve.

Os PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002) propagam, em suas orientações, que o ensino de língua materna deve conceber o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Na seção “Seleção de conteúdos”, compreende-se que a escola, junto ao corpo docente, necessita elaborar uma proposta de trabalho que desenvolva competências e habilidades dos alunos do ensino médio, a partir de conteúdo dos eixos da literatura, gramática, produção de texto (escrita) e oralidade. Quando trata dos critérios para o ensino da oralidade, os PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002) chamam a atenção para a necessidade de uma maior produção de textos orais nas aulas de Português, sistematizando essas práticas de ensino através dos gêneros textuais orais, tais como, mesa-redonda, debate regrado, seminário, entre outros. Ao que se refere à competência interativa, essas diretrizes destacam a importância de se promover situações dialogadas entre os interlocutores envolvidos no processo de ensino, em graus de formalidade variáveis, desenvolvendo competências para os papéis de falante e de ouvinte, preparando-os, dessa maneira, para outras situações de interação por meio da fala no exercício da cidadania.

Outro documento da esfera federal e um dos mais recentes atualmente é a BNCC (BRASIL, 2016). Quando trata do eixo da oralidade, as orientações são de que, na escola, a oralidade torna-se uma área do conhecimento, devendo ser estudada suas características, seus usos e suas relações com a escrita. Deve-se vivenciar a prática da escuta, bem como os usos

da fala correspondentes aos diversos contextos de formalidade ou convenções sociais. A BNCC (BRASIL, 2016) defende também o ensino da língua oral voltado para as variedades linguísticas. Uma vez que se facilita o conhecimento de variedades regionais e sociais nas aulas de Língua Portuguesa, possibilitam-se atitudes de respeito e o combate ao preconceito linguístico.

As OTM (PERNAMBUCO, 2008) são orientações, da esfera estadual, organizadas em quatro unidades didáticas para o ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, servindo como ação de apoio ao trabalho pedagógico do professor, com o intuito de promover aprendizagens significativas. Embora as OTM (PERNAMBUCO, 2008) tenham sido elaboradas visando favorecer de forma crítica, contextualizada e reflexiva as práticas pedagógicas docentes, em seus princípios norteadores, compreendemos que o foco parece ser a formação do leitor e do produtor de textos, não especificamente do falante. Nesse sentido, é o que podemos confirmar a seguir:

As orientações teórico-metodológicas da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa **são voltadas para a formação de estudantes nos contextos de interação autor-texto-leitor e nas práticas socioculturais contemporâneas de usos da escrita.** (Grifo nosso) (PERNAMBUCO, 2008, p.06).

Mais adiante, esse documento de orientação concorda que é através da linguagem como atividade de interação social que os interlocutores fazem uso de uma variedade de gêneros textuais, de modo a produzir sentidos nas comunicações das práticas sociais. Contudo, “[...] essas orientações são vistas como referenciais estruturadores das práticas de ensino da leitura e da escrita pautados por eixos e objetivos.” (PERNAMBUCO, 2008, p.06). Ao abordar os eixos para o ensino de Língua Portuguesa, como objetivo para o da Produção e Compreensão de Textos Oraís, temos: “Promover práticas de oralidade, orientando os alunos a identificar as relações entre linguagem oral e linguagem escrita e suas relações de independência, de dependência e de interdependência.” (PERNAMBUCO, 2008, p.06).

Diante disso, entendemos que as OTM (PERNAMBUCO, 2008) propõem pouca ênfase para o ensino dos gêneros orais formais públicos nas práticas pedagógicas docentes. A maior parte dessas orientações citam como proposta de conteúdos alguns gêneros orais ou atividades de linguagem com gêneros escritos passíveis de serem oralizados. Assim, em maior número aparece prescrições para os gêneros da **oralidade espontânea**, em que encontramos alguns exemplos como: discussão, relatos de experiências, exposição oral a partir de síntese

de opiniões, entre outros. Uma grande parte de propostas aparece com os gêneros escritos oralizáveis, em que identificamos como exemplos, a narração (contação) de histórias, recitação de poemas, dramatização de peça teatral, entre outras. Nas séries dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, há indicações de gêneros orais formais públicos, tais como, o debate, júri simulado, entrevistas e seminários.

Outro documento de orientação para o ensino, das esferas municipal e estadual, é a BCC (PERNAMBUCO, 2008), lançada no mesmo ano das OTM (PERNAMBUCO, 2008), com o propósito de favorecer e direcionar o sistema de ensino, bem como os docentes da Educação Básica do estado, intencionando a abrangência de conhecimentos e das manifestações culturais locais. Além disso, A BCC (PERNAMBUCO, 2008) foi criada para dar suporte à avaliação do desempenho dos alunos, presidida pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), a fim de acompanhar a qualidade do ensino público nas áreas de Português e Matemática. Quando faz referência às competências que precisam ser desenvolvidas em cada eixo do ensino de Língua Portuguesa, a BCC (PERNAMBUCO, 2008) recorre ao núcleo dos saberes que deverão ser acionados para concretizar cada competência.

Desse modo, pode-se contabilizar um total de dezoito competências básicas para o eixo Produção e Compreensão de Textos Orais. Dentre as competências relativas à oralidade, podemos mencionar: alusão ao trabalho com os gêneros textuais orais formais; comparação de fenômenos linguísticos em textos orais e escritos; o estudo das variedades linguísticas em discursos orais, adequando-se à produção e à recepção de diferentes gêneros textuais; assimilação de diferentes estratégias argumentativas típicas da fala; indicações sobre atitudes ou posturas de polidez; orientações quanto aos papéis dos interlocutores em uma comunicação oral; o reconhecimento de aspectos paralinguísticos, entonação e recursos suprasegmentais para a construção de sentido nos discursos orais, entre outras (PERNAMBUCO, 2008).

Um terceiro documento oficial das esferas municipal e estadual citado anteriormente são os PCE (PERNAMBUCO, 2012). Esse documento de orientação para o ensino foi produzido no diálogo com as OTM (PERNAMBUCO, 2008) e com a BCC (PERNAMBUCO, 2008). Assim, esses parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa consideram a natureza social e interacional da linguagem, concebem o texto como objeto central para o ensino, além de dar visibilidade às práticas de uso da linguagem na escola. Com isso, os PCE (PERNAMBUCO, 2012) propõem que o ensino da oralidade na escola precisa abranger situações de uso da língua mais formais, através da produção dos gêneros orais, de modo sistematizado, articulando as etapas de preparação, produção e avaliação. Além disso, é

imprescindível desenvolver um trabalho de reflexão linguística sobre a fala, investindo em atividades de compreensão, tais como, a escuta de textos orais e a retextualização. Essas atividades em que os alunos transformam um texto da modalidade oral para a escrita, ou mesmo vice-versa, propicia o aprendizado de conhecimentos sobre características próprias da fala, da mesma forma que as relacionam numa perspectiva de contínuo e não de dicotomia.

As orientações dos PCE (PERNAMBUCO, 2012) mencionam também que o ensino da oralidade torna possível o estudo das variedades da língua numa perspectiva sociolinguística, possibilitando a sistematização de conceitos sobre variação. É o que podemos destacar a seguir:

Nos estudos de oralidade do 6º ano 9º ano, devem ser abordados temas pertinentes à variação linguística, essencial à compreensão da linguagem em sua plenitude: os aspectos do estilo, dos dialetos, bem como as discussões em torno de erro em linguagem, perpassando o viés da pluralidade da linguagem e da adequação ao contexto (PERNAMBUCO, 2012, p.58).

Por fim, esse documento oficial reporta-se para o despertar da consciência dos alunos ao que se refere às questões de retórica nas práticas da oralidade, como, por exemplo, a importância da voz, das expressões faciais, da postura corporal e das estratégias de polidez. Encerram-se as orientações para o eixo da oralidade no Ensino Fundamental retomando a avaliação das produções orais. Para essa etapa do ensino é preciso oportunizar um momento para verificar se as exigências quanto à adequação dos usos da fala aos contextos de comunicação foram atingidas.

De posse dessas informações acerca desses documentos oficiais, esclarecemos que nortearmos nossa pesquisa a partir das orientações propagadas pelos PCN (BRASIL, 1998), BNCC (BRASIL, 2016) e PCE (PERNAMBUCO, 2012), visto que esses documentos nos trazem as concepções de oralidade que mais prevalecem no cenário educacional do país. O eixo da oralidade precisa ter abrangência no ensino de Língua Portuguesa, a partir dos usos da linguagem oral, de maneira a capacitar os alunos para atuarem nos contextos públicos mais formais da sociedade. À escola cabe investir na produção e na compreensão dos gêneros orais formais, levando os alunos à reflexão sobre as características da fala, bem como ao estudo das suas relações com a escrita, atentando para as variações regionais e sociais dos usos. Finalmente, a linguagem oral apresenta particularidades que precisam ser ensinadas nas aulas de Língua Portuguesa, priorizando a aprendizagem de seus conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais em benefício de uma melhor interação de seus interlocutores. Ressaltamos que o aluno precisa desenvolver competências para a escuta e para a fala,

atuando de forma respeitosa e polida nas diversas situações comunicativas. Acreditamos, assim, que o surgimento desses documentos oficiais acrescentou muito à Educação Básica no Brasil. Reconhecemos a importância de que tratam essas diretrizes, por serem um passo significativo para o investimento de políticas públicas para a melhoria da educação. Esses documentos introduziram, em seus princípios norteadores, as exigências dos contextos sociais de que os educandos fazem parte para um ensino de melhor qualidade e, por isso, contribuem para um melhor direcionamento do planejamento didático dos docentes.

Considerando isso, a seguir, discutiremos sobre o trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, de modo a refletir sobre a sistematização das práticas de ensino com os gêneros orais que propiciem aos alunos aprendizagens mais significativas.

3.2 O ensino da oralidade

O ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de discussões no âmbito educacional do país, conforme já dissemos nesta dissertação, advindas de orientações de documentos oficiais e de pesquisas na área da Linguística e da Educação. Essas discussões intencionam alcançar práticas docentes mais construtivas para as aulas de língua materna, reorientando o núcleo, ou melhor, o objeto de estudo da língua (ANTUNES, 2003). Logo, significa refletir sobre a necessidade de um ensino em que se priorize uma concepção de língua voltada para os seus usos, afastando-se de uma perspectiva nomeadora e classificatória, em que se valoriza apenas o estudo da estrutura da língua e desgasta-se o tempo escolar com exercícios descontextualizados, enfatizando nomenclaturas, análises sintática e morfológica. Segundo Antunes (2003, p.110), o objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa deve-se centrar no texto, visto que: “Este objeto – o texto – é que vai condicionar a escolha dos itens, os objetivos com que os abordamos e a escolha das atividades pedagógicas”.

Diante disso, a autora afirma ser fundamental redirecionar um programa de estudo de Português, em que se desenvolva a competência comunicativa do aluno, especialmente, para as modalidades da fala e da escrita, como também para a escuta e para a leitura. Em suma, a autora propõe que o “programa” para as aulas de português na educação básica deva conter aulas fundamentadas para *o falar, o ouvir, o ler e escrever textos em língua portuguesa*. No que se refere ao desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir, Antunes (2003, p.111-112) sugere atividades para nortear a intervenção docente, tais como: “contar histórias, inventando-

as ou reproduzindo-as; relatar acontecimentos; debater, discutir acerca dos temas mais variados; argumentar (concordando ou refutando); emitir opiniões; justificar ou defender opções tomadas; [...]”, entre outras.

Dentre as atividades sugeridas pela autora, identificamos propostas que se atrelam aos gêneros textuais orais mais espontâneos, os quais abrangem as conversas, as discussões, as trocas de ideias, por exemplo. Para esses gêneros da fala informal, tomamos a categoria proposta por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), denominada de **oral espontâneo**. A oralidade informal, de acordo com Antunes (2003), é própria da comunicação privada, em que são frequentes registros coloquiais; sendo assim, são práticas de uso da fala menos monitoradas, reproduzindo uma oralidade mais afastada da escrita.

Antunes (2003) afirma ser pertinente a escola investir em uma análise mais elaborada da conversação, visto que é um gênero bastante usado na comunicação humana, bem como costuma ser estereotipada como o lugar comum para a propagação do “erro”, ou seja, da violação de regras gramaticais. Outro fator também citado pela autora trata da relevância do estudo das particularidades existentes na *fala formal* e na *fala informal*, no que se refere aos aspectos lexicais, sintáticos e discursivos, enfatizando a variação linguística conforme os diferentes usos das situações comunicativas.

Outras atividades citadas anteriormente por Antunes (2003), que também contribuem para desenvolver habilidades da escuta e da fala, comportam os gêneros escritos presentes na categoria **oral com origem na escrita (oralização da escrita)**, classificada por Dolz, Schneuwly e Haller (2004). Segundo os PCE (PERNAMBUCO, 2012), nessas atividades, o objetivo maior não é o estudo da fala ou mesmo o aprendizado dos gêneros escritos. As atividades com os gêneros da **oralização da escrita** têm como foco abranger “a conscientização sobre elementos da fala e da retórica, como a altura da voz, a velocidade, o gerenciamento de pausas nas apresentações, a importância do olhar [...], em função de algum gênero” (PERNAMBUCO, 2012, p.56). São alguns exemplos de Antunes (2003, p.111-112): “contar histórias, inventando-as ou reproduzindo-as; relatar acontecimentos; apresentar resumos e expor programações.”. As atividades da **oralização da escrita**, também são conhecidas por “leitura para outros” ou “leitura expressiva”. Quando se reporta para o desenvolvimento da habilidade da escuta, Antunes (2003) reconhece ser um momento oportuno nas aulas para se trabalhar os papéis dos interlocutores envolvidos quanto ao comportamento adequado do ouvinte diante de quem fala. Muitas vezes, a escola aborda a

escuta destacando-se apenas a questão disciplinar, ao invés da função interativa de saber respeitar e ouvir quem fala.

Antunes (2003) ressalta que as atividades sugeridas para o desenvolvimento de habilidades do falar e do ouvir devem abarcar, em sua maioria, os usos mais formais do discurso oral. Dentre as atividades citadas, temos (2003, p.111-112): “debater, discutir acerca dos temas mais variados; argumentar (concordando ou refutando); emitir opiniões; justificar ou defender opções tomadas; fazer e dar entrevistas etc.”. Assim, precisamos investir nas aulas de Língua Portuguesa em situações de falar em público, uma vez que esses usos requerem a realização de determinadas convenções sociais, devendo os docentes atentarem para o desenvolvimento de competências dos alunos para que atuem de modo eficaz em eventos da comunicação pública. Desta forma, conforme ditam os PCE (PERNAMBUCO, 2012), os gêneros formais públicos devem ser inseridos na categoria da **oralidade letrada**, que englobam os gêneros da oralidade mais formais apoiados na escrita como objeto de ensino.

Apesar do prestígio da escrita e da necessidade de ser ensinada na escola, é igualmente necessário ensinar aspectos relacionados às práticas sociais que se dão por meio da fala. Defendemos que, em sala de aula, o ensino das práticas de oralidade deve abordar os aspectos pertinentes à interação verbal oral, além das especificidades de gêneros discursivos orais para a produção, principalmente, dos que ocorrem em domínios públicos mais formais. Abordando gêneros discursivos da esfera da oralidade, haverá, naturalmente, a necessidade de abordar a oralização de alguns gêneros escritos. É claro que isso deve ser feito devidamente ao longo de todo o ensino básico, respeitando-se as possibilidades e os limites que cada etapa de ensino impõe.

Em se tratando do ensino dos gêneros textuais na escola, o trabalho sistemático surge englobando toda a complexidade que compõe a essência dos gêneros. Como já dito anteriormente, além dos gêneros serem concebidos como instrumentos de comunicação, deverão ser tratados como objeto de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os gêneros concretizam-se nas práticas de linguagem e o contexto escolar a didatização do gênero exigirá a necessidade da ficcionalização da situação interativa (Cf. SCHNEUWLY, 2004). Esse processo de didatização associado a uma situação de interação fictícia, quando se refere aos gêneros orais, envolvem não somente a participação dos interactantes em um dado tempo e espaço, mas também, aspectos relacionados às especificidades da linguagem oral estarão inseridos nesse processo, tais como: linguísticos, paralinguísticos, cinésicos e sócio-culturais.

Para se pensar em práticas pedagógicas significativas com os gêneros, que tencionem a formação de usuários da língua competentes, é preciso que os objetivos abordados visem ao desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, pautadas no uso da língua e no conhecimento da diversidade de gêneros textuais. É necessário que o professor de língua possibilite em suas aulas uma reflexão sobre os aspectos discursivos dos gêneros, tais como: conteúdo, estruturas composicionais e elementos estilísticos (Cf. SCHNEUWLY, 2004).

Como já informamos anteriormente, com base em Dolz, Schneuwly e Haller (2004), os gêneros orais, principalmente os das instâncias formais públicas, apresentam convenções e regras rígidas, as quais lhes permitem se realizar. A escola tem o papel de estimular e ensinar formas orais mais institucionalizadas. O professor precisa estar consciente de quais gêneros poderão gerar uma maior sobreposição de vozes e orientar os alunos para os aspectos discursivos que os compõem, com a intenção de atingir a formação de um usuário de língua competente.

Quando se refere ao trabalho sistemático com os gêneros orais, Ávila, Nascimento e Gois (2012) discorrem sobre o quanto essa proposta é desafiadora devido às raízes do tradicionalismo serem ainda tão presentes no ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, as práticas de leitura e de escrita são bastante frequentes em detrimento das práticas de oralidade, bem como ainda se repercute o ensino de língua direcionado para o estudo da gramática. Na tentativa de desmitificar essas práticas tradicionais, necessita-se ampliar o trabalho igualitário com os gêneros textuais orais e escritos.

Fávero, Andrade e Aquino (2014) discorrem sobre a necessidade de integrarem-se as modalidades fala e escrita no trabalho escolar. Assim, o ensino e aprendizagem da oralidade deve acontecer paralelamente ao da escrita, a partir de um *continuum*, desconsiderando diferenças estanques advindas da perspectiva das dicotomias. “[...] a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos.” (Ibid., p.14). Para essas autoras, uma vez que o aluno precisa expressar-se, oralmente, com finalidades múltiplas através dos gêneros orais, precisa distinguir as especificidades da fala e da escrita. A supervalorização da escrita em detrimento da fala nas sociedades letradas foi difundida pela perspectiva dicotômica das duas modalidades de realização da língua, a qual não considera fala e escrita como modalidades que se completam em um *continuum* das práticas sociais. De acordo com Marcuschi (2010), nossa sociedade é essencialmente oralista. Contudo, ainda que falemos mais que escrevamos, as práticas da oralidade que se concretizam através dos gêneros orais, muitas vezes, parecem que ainda são

relegadas a segundo plano na sala de aula ou sequer se inserem nos programas de ensino de várias escolas brasileiras (Cf. ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012). As palavras de Ávila, Nascimento e Gois (2012, p.37) confirmam que esse “é um enorme equívoco que tem norteado muitas ações didáticas para o ensino de língua materna, o que deixa o trabalho docente nessa área lacunoso”. Para que essas lacunas sejam fechadas, é fundamental refletirmos sobre a necessidade de que haja um equilíbrio entre as ações didáticas para o ensino de escrita e as ações didáticas para o ensino da oralidade. O investimento no equilíbrio de práticas escritas e orais na escola contribuirá para que os alunos desenvolvam condições e potencialidades para atuarem, por meio da fala, nos contextos sociais, principalmente, nos contextos públicos formais.

Antunes (2003, p. 24) apresenta algumas constatações sobre o eixo de ensino da oralidade na escola brasileira. Segundo a autora, em seu célebre livro “Aula de português: encontro e interação”, publicado há pouco mais de uma década, quanto ao ensino da modalidade oral da língua, via-se:

- 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 (cf. Marcuschi, 2001: 19);
- uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial;
- uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada; nesse contexto, predominam os registros coloquiais, como a “conversa”, “a troca de ideias”, “a explicação para o colega vizinho” etc. Na verdade, o trabalho se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece;
- ou seja, uma generalizada falta de oportunidades de se explicar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”.

Como já informamos, em nossa vivência profissional, em muitas oportunidades em conversas informais com colegas, percebemos que esse quadro ainda não mudou o suficiente. Parece que muitos professores ainda não incluem em seus planos de ensino conteúdos pertinentes à oralidade, ou o fazem sem muita segurança. Isso nos leva a entender que, provavelmente, muitos professores não sabem como fazer ainda a necessidade de incluir

propostas didáticas e metodológicas que propiciem o desenvolvimento de competências linguísticas orais de seus alunos, especialmente, dos contextos formais públicos.

Ávila, Nascimento e Gois (2012) aludem à orientação dos PCN para o ensino de gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa. Esses autores informam que as orientações dos PCN provocaram a reorganização dos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa nos eixos “O Uso da Língua Oral e Escrita” e “A reflexão sobre a Língua e a Linguagem”. Embora os avanços motivados pelos PCN tenham demandado a necessidade do surgimento de novas tendências para o ensino, parece que muitos professores não abraçaram a já não tão nova perspectiva para efetivarem as suas práticas pedagógicas. De acordo com Ávila, Nascimento e Gois (2012, p.44), diversas e complexas são as causas da existência de práticas pedagógicas tradicionais ainda hoje. Entretanto, informam que, ao tratarmos dessas causas, “corremos o risco de sermos por demais simplistas”. O fato é que existem orientações teórico-metodológicas sobre a necessidade de ensino de gêneros da oralidade, mas esse ensino ainda não ocorre de modo desejável.

Embora de grande importância para o trabalho com a linguagem na escola, é possível que a formação inicial de muitos professores que estão hoje em sala de aula não tenha contemplado discussões sobre oralidade, gêneros orais e ensino de oralidade. É o que nos mostram, por exemplo, os resultados de uma pesquisa realizada por Ávila, Nascimento e Gois (2012) com um grupo de professores de Língua Portuguesa oriundo de 48 municípios do estado do Piauí: para esses docentes, o ensino de oralidade parece não ser efetivo. A pesquisa foi desenvolvida por ocasião de uma ação de formação continuada, promovida pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Esse curso de formação continuada, denominado de “Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula”, tratou sobre o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Na época em que foi realizada, no período de março a outubro de 2010, os professores, que lecionavam os anos finais do Ensino Fundamental, responderam voluntariamente a um questionário sobre o trabalho que realizavam com gêneros da oralidade.

Nas respostas ao questionário, os professores revelaram reconhecer o quanto é importante e necessária a abordagem do eixo da oralidade em sala de aula. Informaram que costumam incluir os gêneros orais em seus planos de ensino, porém não raro indicaram que realizam um trabalho pouco consistente tanto no que diz respeito à didatização desses gêneros, mas “[...] especialmente no que diz respeito à avaliação” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p.40).

Diante de dados como esses e da necessidade de trabalho com a oralidade, cabe ao professor de língua materna contribuir para o desenvolvimento de competências linguístico-interacionais dos seus alunos, tendo em vista que essas competências lhes serão exigidas em diferentes práticas sociais. Segundo Ávila, Nascimento e Gois (2012), há uma visibilidade maior para as práticas de escrita nos processos de didatização nas aulas de Língua Portuguesa do que para as práticas de oralidade. Este fato remete ao menos à fala historicamente. Como já foi dito anteriormente, a supremacia adquirida pela escrita, ainda vista em sala de aula, é provinda desde o seu surgimento, uma vez que seu aprendizado, inicialmente, favoreceu mais as camadas privilegiadas da sociedade.

Algumas das ações de formação continuada para as redes públicas de ensino tendem a, dentre muitas finalidades, instruir os professores quanto à abordagem de conteúdos propostos pela grade curricular, que deve ser adotada em sala de aula; estimular a divulgação de trabalhos ou projetos bem-sucedidos aplicados pelos professores; orientar professores para a abordagem de gêneros escritos nas aulas de língua, destacando-se mais ações de formação que contemplam os eixos de ensino de leitura e de produção textual escrita.

Além das formações pedagógicas, muitas informações sobre oralidade nos chegam por meio dos LDP, que usamos como recurso didático em sala de aula. Não se pode negar que os LD, atualmente e a cada ano, têm apresentado significativa melhoria em sua qualidade e que muito dessa melhoria se deve às avaliações do PNLD. O PNLD, desde a sua instauração, apresenta critérios avaliativos para todos os componentes curriculares que devem ser seguidos pelas editoras que desejam que seus livros sejam aprovados nas avaliações e, conseqüentemente, adotados em escolas públicas do Brasil.

Sobre as orientações do PNLD para a melhoria do ensino de oralidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa, podemos conferir a discussão na seção a seguir.

4 LINGUAGEM ORAL, ENSINO E LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

4.1 O ensino da oralidade no livro didático de língua portuguesa

Mesmo antes da invenção da escrita impressa, conhecida como a revolução de Gutenberg, a escola sempre foi um espaço em que o ensino da escrita esteve presente. A partir de então, os livros impressos passaram a circular com mais facilidade em vários espaços, entre os quais, com maior destaque, encontravam-se a casa dos alunos e, principalmente, as instituições de ensino. Com o decorrer do tempo, o livro escolar passou por diversas transformações até os dias atuais. O perfil e a circulação do livro didático que conhecemos atualmente nas escolas brasileiras não era o mesmo da época em que se tornou impresso. Desde a década de 60, em que se estabeleceu o processo de democratização do acesso da população às escolas, fato decorrente de transformações sociais, econômicas e políticas da época, algumas mudanças no perfil e na circulação do livro já eram perceptíveis (CLARE, 2002 apud ROJO, 2005, p. 37). Efetivaram-se ainda mais mudanças, na década de 1970, a partir de reformas curriculares implantadas, o que possibilitou os LD assumirem características mais correspondentes com as do momento atual: “De certa maneira, esses manuais didáticos trazem para si uma soma do que antes era a aula do professor e a consulta do aluno a obras de referências e a antologias” (ROJO, 2005, p.37).

Alain Choppin (1992, apud ROJO, 2005, p.35), pesquisador sobre livros escolares, apresenta quatro categorias em que enquadra esses livros: os **manuais ou livros didáticos**; os **livros paradidáticos ou para-escolares, obras complementares**; os **livros de referência, como dicionários, atlas e gramática** e por fim, as **edições escolares de clássicos**. Cada uma dessas categorias foi construída a partir da finalidade que assume no processo de ensino-aprendizagem. Esse pesquisador define assim os manuais ou livros didáticos:

Os manuais ou livros didáticos, quer dizer, ‘utilitários da sala de aula’ (p. 16), obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula) (ROJO, 2005, p.35).

Essa definição propaga um sentido funcional importante dos LD para os professores. Parece-nos que o livro didático é um instrumento útil para auxiliar o ensino de uma determinada disciplina.

Outra concepção de LD interessante é a de Ramos (2000, apud NASCIMENTO, 2001, p.19):

De um modo geral, o livro didático pode ser entendido como um recurso material impresso, que contém noções e conceitos a respeito de determinada área do conhecimento, destinado a auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Caracteriza-se, também, por apresentar exercícios cujo objetivo é desenvolver habilidades dentro do seu campo específico de atuação.

Se o LD tem o papel de auxiliar, compreendemos que o professor não deveria restringir suas aulas apenas a esse recurso didático. Outros materiais (jornais, revistas, vídeos, sites de internet etc.) devem ser utilizados nos processos de ensino e de aprendizagem. Ao contrário desse ideal, sabemos que o uso que muitos profissionais fazem do LD mostra a quase total dependência deles em relação a esse material. Ou seja, para alguns professores, o LD não é apenas o único recurso de que se valem para as suas aulas, costuma ser também o mais importante. Sobre essa problemática Bezerra (2001, apud NASCIMENTO, 2001, p. 19) comenta: “Essa importância é tal que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante dificultando a interação com os alunos”. Nesse sentido, a autonomia do professor é um tanto prejudicada, pois o mesmo segue, essencialmente, o que é prescrito no LD para ser ensinado e, principalmente, a forma, ou melhor, a metodologia usada na sua prática é, em geral, a reprodução, na íntegra, do modelo proposto pelo autor do LD. Desse modo, a nosso ver, o professor não se permite refletir ou dialogar com o que o livro didático propõe como projeto de ensino. O LD precisa ser concebido como um instrumento facilitador, no qual poderão ser exploradas as suas potencialidades a favor do fazer pedagógico e da aprendizagem. Não deve, em absoluto, ser tomado como uma espécie de “guia” de aulas.

Em minha experiência docente no ensino público de escolas estaduais de Pernambuco, muitas vezes, o LDP adotado na escola divergia do livro escolhido como primeira opção da escola no PNL. Houve vivências nas quais a opção escolhida do LDP foi atendida, porém a quantidade de livros para contemplar os estudantes da instituição não era suficiente, sendo necessário distribuir entre os estudantes livros didáticos de outra coleção. Diante desse contexto, por vezes, o LD assumiu em minhas práticas pedagógicas a finalidade de documento para seleção de textos e atividades, visto não ser compatível com o meu projeto pedagógico, tampouco equivalente ao projeto que foi proposto para dada realidade escolar.

Rojó (2006) chama a atenção para os modos de usar e os modos de escolher livros didáticos de Língua Portuguesa, quando argumenta que uma boa avaliação sobre a qualidade

didático-pedagógica de um LD não se restringe a análise da organização dos conteúdos. O bom uso que o professor faz de um LD contribui para adquirir-se bons resultados e conseqüente, para definir o seu padrão de qualidade. O uso de um livro didático será proveitoso, se o professor explora os limites que ele apresenta, paralelamente a isso, se atua ultrapassando as barreiras do LD, tendo em vista as necessidades e os objetivos das suas práticas de ensino.

Rojo (2006) destaca três modos de escolha e de uso dos LD. O primeiro modo é **como arquivo de textos (ou exercícios)**, neste o professor faz uso do livro para selecionar textos e atividades; o segundo modo **como um projeto de ensino do(s) autor(es)**, neste caso o projeto de ensino dos autores do LD pode ser assumido como projeto do professor; o terceiro modo **pode apoiá-lo em seu projeto de ensino**. Neste o professor faz uso do projeto do livro a favor do seu projeto, porém não o faz repentinamente, pois o professor escolhe um LD compatível com o seu projeto de ensino. Se o professor fundamenta seu plano de ensino em projetos ou se o plano de ensino da escola pauta-se em projetos temáticos ou de ação, é importante que o livro adotado siga a perspectiva da pedagogia dos projetos.

Os primeiro e segundo modos de escolha e uso do LD têm proporcionado muitas discussões quanto à autonomia do professor. Além disso, Rojo (2005) e outros pesquisadores discutem a perda ou não da autonomia dos professores ao lidarem com o LD. A visão que o professor possui a respeito da finalidade do LD para a sua prática de ensino o norteará no momento da escolha e conseqüentemente no uso que fará do LD adotado nas suas aulas. Nesse sentido, Rojo (2005) distingue duas visões de livro didático que direcionam a escolha e o uso que o professor fará: a primeira, o livro didático como suporte ou veículo de textos variados; a segunda, o livro didático como gênero discursivo. Logo, sobre a definição da primeira visão, temos (ROJO, 2005, p. 39):

a visão do livro didático como um suporte ou veículo de textos variados (Marcuschi, 2004; Soares, 1999), encara o LD como um livro (suporte) – uma brochura de papel em certo formato, com certo tipo de cobertura, com resmas costuradas e coladas na lombada – que reúne em si uma certa distribuição de textos e imagens de diversos tipos – textos expositivos e instruções do autor do livro; outros documentos (históricos, por exemplo); imagens, como reproduções de fotografias, de pinturas, mapas, gráficos, infográficos; textos de campos variados, como o literário, o publicitário, o jornalístico, o da divulgação científica etc. Quase algo como uma coletânea variada ou um arquivo.

De acordo com essa visão de suporte, o livro funcionará como um acervo ou arquivo de textos, que se equipara a qualquer outro que seja fonte de pesquisa. O professor selecionará para as suas aulas atividades, imagens, gráficos etc. que sejam compatíveis ou não com o seu

projeto de ensino. De acordo com Rojo (2005), essa tendência é comum nas escolas brasileiras (em alguns casos, quando nem todos os alunos possuem o LD adotado), fato também que exigirá uma estrutura de equipamentos para xérox, projeção de imagens e outros. Quando essa logística não é acessível ao professor, o mesmo necessita usar a lousa como recurso para cópias e isso poderá desperdiçar um bom tempo escolar. Outro fator corrente nessa visão, trata-se de o professor não possuir um projeto de ensino que contextualize as suas aulas, nem faz uso do projeto didático do autor, nem proporciona situações interativas de aprendizagem que desenvolvam competências comunicativas que ajudem os alunos a se posicionarem como cidadãos competentes. Em suma, mesmo que o LD seja apenas uma fonte de pesquisa dos docentes para selecionar exercícios e textos para as aulas, o LD é o material que orienta os alunos a estudar para as avaliações e isso é enfatizado pelos professores nas suas práticas, embora alguns docentes não considerem a possibilidade da existência de conflitos com seus planos de ensino.

A seguir, conferimos a segunda visão expressa por Rojo (2005, p. 39-40):

Quem vê o livro como um gênero discursivo (Bunzen, 2005; Bunzen & Rojo, no prelo) admite a presença deste conjunto de textos “migrados” de outros campos da vida social, mas encara o livro como um discurso do autor, a partir de um projeto didático autoral, dirigido a certos professores e a certo alunado, a certo tipo de projeto de ensino-aprendizagem e não a outro, e que implica uma posição do autor sobre o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, para que e quando etc. Este projeto autoral é, inclusive, responsável pela seleção deste ou daquele “conjunto de textos migrados” de outros campos da vida social.

Nessa visão, o livro didático é tido como um discurso do autor, que está inserido em um gênero didático. Essa concepção considera o projeto didático do autor, porém o projeto autoral é comparado ao projeto escolar ou ao projeto do professor, de modo que se forem compatíveis, poderá o LD auxiliar o plano de ensino docente, além de ajudá-lo a refletir sobre as propostas didáticas, por fim, agilizará o seu trabalho em sala de aula. Nesse sentido, professor assume o LD como um instrumento utilitário para as aulas, também pela seleção de conteúdos que o LD comporta e a metodologia sugerida na abordagem de ensino. Assim, Rojo (2005) alardeia quanto aos critérios que o professor precisa estar consciente, uma vez que o LD adotado permanecerá por três anos (no caso das escolas públicas, devido ao programa do PNLD) na instituição de ensino. A autora finaliza sugerindo os seguintes critérios para escolha do livro didático: as necessidades de ensino e as possibilidades de aprendizagens.

Por volta das décadas de 1970 e 1980, pesquisas sobre livros didáticos apontavam para resultados negativos relacionados à qualidade dos LD que se encontravam nas instituições de

ensino. Eram frequentes problemas, como conceitos equivocados, dados estatísticos errados, erros gráficos etc., além de posições ideológicas equivocadas, problemas com imagens, falhas gráfico-editoriais entre outros. Todos esses aspectos revelavam a baixa qualidade dos LD. A partir dessas pesquisas e de denúncias que se divulgavam na época, vários programas governamentais foram evoluindo até chegar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a finalidade não só de avaliar os livros didáticos, mas também de comprá-los e distribuí-los. Hoje, o PNLD também tem a incumbência de analisar e distribuir dicionários e outras obras, como as literárias.

Ao longo do tempo, o PNLD vem contribuindo para que haja mudanças positivas nos LD em geral. Esse programa teve início com a denominação de PNLD em 1985, emergindo em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), criado em 1971. Entretanto, desde 1929, o Estado brasileiro demonstra preocupação com políticas relacionadas à produção e à distribuição de LD. Nesse ano (1929), foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), o qual favoreceu a legalização das políticas para o livro didático e a sua legitimação no território nacional. O INL incentivou, na época, a produção e a distribuição dos livros didáticos aos alunos das escolas públicas brasileiras. Como já dito, atualmente, temos o PNLD.

O PNLD é o responsável pela reformulação dos LDP, em função de critérios bem definidos e embasados na concepção de língua como atividade interacional. É a partir desse programa que se dão a aprovação desses materiais, a escolha, a compra e a distribuição em escolas públicas de todo o território nacional. Esses parâmetros norteiam a avaliação dos livros, no que diz respeito a todos os eixos de ensino da língua (leitura, produção de texto escrito, oralidade e conhecimentos linguísticos). Assim, os autores de coleções didáticas devem seguir as orientações propostas para o ensino de língua materna no PNLD, a fim de que seus livros sejam aprovados, comprados e distribuídos pelo governo federal.

Outro programa criado que foi para fornecer obras e materiais de apoio para a Educação Básica, provindo as bibliotecas das instituições federais, estaduais e municipais foi o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Além desses, há também o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), o qual tem a responsabilidade de distribuir os LD para todos os alunos do Ensino Médio do país. Citamos também o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD – EJA), lançado em 2009, que visa estender a oferta de obras didáticas para a alfabetização e educação de jovens e

adultos nas redes públicas de ensino. Vale salientar que após a instauração desses programas governamentais, a qualidade dos LD melhorou significativamente.

Apesar disso, como professora de Língua Portuguesa que usa em sala de aula livros bem avaliados pelo PNLD, em se tratando do trabalho com os gêneros textuais orais, nos chama atenção o quanto este precisa ser mais presente e, principalmente, pertinente nas propostas apresentadas pelos LDP. Nem todas as coleções aprovadas, a que tivemos acesso até agora, apresentam, a nosso ver, o aprofundamento necessário em suas propostas de trabalho com os gêneros orais. Parece-nos ser ainda complexa, para muitos autores de LD, a transposição didática para do estudo desses gêneros para a sala de aula.

A partir de 2019, o PNLD passa a ser concebido como “Programa Nacional do Livro e do Material Didático”. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, o programa recorre, a partir de 2019, às políticas públicas dessas diretrizes nacionais, tomando como base esses documentos de orientação, para a formular critérios avaliativos de obras selecionadas para os Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Ademais, para o nível do Ensino Médio, o PNLD considera os critérios avaliativos vigentes para a seleção de obras que se remetem às diretrizes das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Não se menciona nessas inovações referência aos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, até o ano de 2017, o PNLD busca, na fonte dos PCN, as diretrizes nacionais para orientação do ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, algumas das exigências para os LDP são de se adequarem aos pressupostos teóricos dos PCN, de maneira que comportem as teorias dos gêneros textuais e contemplem propostas didáticas que tenham como objetos de estudo gêneros orais e escritos, de modo a levar os estudantes a refletirem sobre os usos da língua nas práticas sociais. O LDP, muitas vezes, é o recurso didático com o qual o professor mais tem contato e é por meio deles que muitos docentes têm acesso às teorias sobre gêneros textuais, inclusive sobre os gêneros orais e o seu ensino. Contudo, percebemos que essas orientações ainda não repercutem de forma plena nos LDP, principalmente no que diz respeito ao eixo da oralidade.

Entendemos que os LDP podem dar uma preciosa contribuição pedagógica ao ensino, uma vez que tem potencial para proporcionar ao professor constante reflexão sobre suas próprias práticas. Isso pode se dar a partir de atividades propostas, que também viabilizem espaço para a criação e intervenção consciente nas práticas de ensino. Porém, esse material didático, de modo geral, não tem promovido situações didáticas que estimulem a atuação dos docentes de forma crítica e contextualizada, especialmente, em relação ao ensino de oralidade.

Desde sua origem, em 1929, existem programas para distribuição de LD, com diferentes denominações e, conseqüentemente, várias diferentes formas de execução. Em 1985, instituiu-se a denominação PNLD, embora ainda não tivesse nessa época adquirido características semelhantes de como tal programa atua recentemente. Apenas a partir de 1996, o PNLD adquire as características atuais. Nesse ano (1996), iniciou-se o processo de avaliação dos livros didáticos e, somente no ano de 1997, a distribuição desses livros pode ser efetuada. Inicialmente, foram estabelecidos dois critérios de avaliação dos LD, os quais permanecem até então: i) critérios de natureza conceitual, a partir dos quais não serão aceitos erros e indução a erros; ii) critérios de natureza política, a partir dos quais não serão aceitas referências ao preconceito, discriminação, estereótipos, proselitismo político e religioso.

No ano da distribuição de livros de 1999, um terceiro critério de avaliação dos LD foi inserido: o de natureza metodológica, que exige a presença de situações coerentes de ensino-aprendizagem, associadas a uma variedade de procedimentos cognitivos: observação, análise, elaboração de hipóteses e a memorização.

Até o ano de 2005, o PNLD empregou categorias para os LD avaliados. Essas categorias apareciam também representadas por um determinado quantitativo de estrelas (o que se estendeu para o ano de 2003) e isso distinguia os LD de acordo com o nível de padrão de qualidade, que esses livros se apresentavam. As categorias⁶ eram: “Recomendado com Distinção” (três estrelas); “Recomendado” (duas estrelas); “Recomendado com Ressalvas” (uma estrela). A categoria “Não-Recomendada” (nenhuma estrela) mantinha-se o uso do LD até quando os autores incluíam os critérios de natureza metodológica. A categoria “Excluído” (nenhuma estrela) indicava que os livros não poderiam ser adotados pelas escolas, devido ao fato de problemas envolvendo os três critérios avaliativos.

A implantação do processo de avaliação do PNLD, em 1996, não ocorreu de forma tão pacífica. Muitos conflitos entre autores e editores, de um lado, e o MEC, do outro, foram noticiados pela imprensa e também encaminhados para as esferas jurídicas (BATISTA, 2005). O motivo de conflito não se restringia aos resultados de avaliações que enquadravam LD na categoria de “Excluído”, mas era também motivado pela ruptura das relações dependência de compra e venda entre editoras e instituições públicas.

⁶ Essa categorização em estrelas deixou de existir e deu lugar a outras categorias.

Com base na avaliação dos livros didáticos, a SEB (Secretaria de Educação Básica) criou, desde 1996, o Guia de Livros Didáticos do PNLD. Esse guia, a cada ano de escolha de LD, é encaminhado às escolas e às redes públicas de ensino. O professor poderá tomar conhecimento sobre as resenhas apenas dos LD aprovados na avaliação, para então, fazer a escolha do livro que desejará adotar. Além das resenhas dos LD, constam, no guia, modelos de fichas para análise dos livros e informações mais detalhadas sobre o processo de escolha. Não apenas a escolha, mas também a avaliação dos LD, passou, a partir do PNLD 1998, a ter um intervalo de três anos. De acordo com as modificações atuais referentes ao PNLD 2019, o tempo de uso do material é ampliado: de agora em diante, para um intervalo de 4 anos. Cada segmento de ensino poderá fazer a nova escolha do livro quando se encerra o tempo de vida útil determinado pelo cronograma do PNLD.

Atualmente, o programa contempla análise de livros didáticos para toda a Educação Básica, incluindo, a partir de 2019, LDs para a Educação Infantil. Além disso, como resultado das modificações propostas pelas políticas públicas vigentes, passa a funcionar o PNLD literário, abrangendo a seleção e a avaliação de obras literárias destinadas à Educação Básica. A execução do PNLD conta com a participação de três órgãos federais: a Secretaria de Educação Básica (SEB), a qual coordena e supervisiona o processo de avaliação pedagógica dos livros e ainda elabora o Guia de Livros Didáticos; o Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação (FNDE), que executa ações financeiras e orçamentárias do processo, além de ser responsável pela aquisição e distribuição dos livros; os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), os quais contribuem com a avaliação pedagógica dos livros didáticos. Desde 2001, o PNLD conta com o trabalho de docentes universitários e equipes das universidades públicas na avaliação dos LD.

O PNLD deve dar suporte ao trabalho pedagógico dos professores, através da avaliação, da aquisição e da distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares, gratuitamente, para os alunos de escolas federais e da rede pública de ensino (municipal, estadual ou distrital), desde que tenha sido confirmada a adesão da instituição de ensino ao programa (Cf. EDITAL PNLD 2017).

Ao tratar da avaliação das coleções didáticas, o PNLD articula critérios comuns a todos os componentes curriculares e critérios específicos para cada um destes componentes. Esses critérios foram elaborados tendo em vista as características e as exigências do atual cenário da educação escolar (alguns desses critérios já foram comportados desde o PNLD

1996). Desse modo, o Edital do PNLD 2017 (BRASIL, 2015, p.41) elenca seis critérios eliminatórios, comuns a todas as áreas:

- 2.1.1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
- 2.1.2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- 2.1.3. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- 2.1.4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- 2.1.5. observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
- 2.1.6. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Os critérios avaliativos específicos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental baseiam-se nas demandas do desenvolvimento da competência comunicativa e de conhecimentos linguísticos, implicadas nas práticas sociais. Esses critérios se baseiam nas orientações dos PCN, diretrizes e orientações curriculares oficiais. Assim, de acordo com o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2017 (BRASIL, 2016, p. 18-20), os critérios para a análise de LDP são:

- relativos à natureza do material textual;
- relativos ao trabalho com o texto em qualquer de suas dimensões;
- relativos ao trabalho com a Leitura;
- relativos ao trabalho com a oralidade;
- relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Dessa forma, as coleções aprovadas na avaliação do PNLD devem abranger, de forma equilibrada, a organização dos eixos de ensino de Língua Portuguesa em Leitura, Produção de texto, Oralidade e Conhecimentos Linguísticos.

Segundo o PNLD 2017, nos eixos de Leitura e de Produção de texto, as atividades devem contribuir para o desenvolvimento da proficiência em leitura e em escrita do aluno; no eixo da Oralidade, a linguagem oral, como objeto de ensino, assume um papel estratégico de ensino do professor e de aprendizagem do aluno e devem contemplar, através dos gêneros textuais, as formas públicas que ainda não foram apropriadas pelos alunos; e, por fim, no eixo de Conhecimentos Linguísticos, as atividades devem proporcionar aos alunos uma reflexão sobre os aspectos da língua e da linguagem importantes para o desenvolvimento da

proficiência oral e escrita, bem como estimular a capacidade de análise dos alunos sobre os fatos da língua e da linguagem.

No que se refere de modo mais específico ao eixo da oralidade, de acordo com o Guia de livros didáticos do PNLD, o aluno, quando ingressa no contexto escolar, já apresenta o domínio da linguagem oral cotidiana, o que lhe permite interagir nas relações professor-aluno, bem como, no processo ensino aprendizagem. Com base no domínio prévio dessa linguagem, o aluno poderá também ampliar sua aprendizagem na língua escrita, o que lhe possibilitará compreender ainda mais o seu funcionamento, além de desdobrar o uso da língua falada para a aprendizagem de situações escolares importantes, de contextos formais públicos, tais como a apresentação de seminários, exposições orais, discursos de grêmios estudantis, debates, entre outros. Logo, a fim de atingir as demandas para o ensino da oralidade, os LDP precisam comportar os seguintes critérios avaliativos de acordo com o Edital do PNLD 2017 (BRASIL, 2015, p.54):

1. recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
2. valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
3. propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.

Sabemos que o livro didático de Língua Portuguesa tem sido um dos materiais mais disponíveis em sala de aula e que esse recurso didático tem auxiliado bastante o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, embora o LDP seja o recurso mais acessível durante as aulas, a abordagem do eixo da oralidade nesse material didático vem se apresentando, ao longo da história da existência dos LDP, de modo geral, escassa ou insuficiente (Cf. MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007). Muitas pesquisas na área da linguística comprovam a ênfase dada aos demais eixos do ensino de língua, que se pauta no prestígio que a língua escrita assumiu no contexto escolar, no decorrer do tempo.

Apesar de ser bastante discutida a necessidade do ensino da oralidade no contexto escolar, como já informamos, isso ainda não é feito. Silva e Luna (2014) mencionam que mesmo após a publicação das diretrizes nacionais, algumas coleções conservam-se com propostas didáticas inadequadas para o ensino de gêneros orais. Com base no guia do PNLD 2012, Silva e Luna (2014) expõem que nessas coleções o trabalho com a oralidade aparece

como uma atividade-meio ao contrário do que seria o ideal, uma atividade-fim. Isso ocorre pelo fato de alguns autores acreditarem que a competência oral já se encontra formada no aluno e dessa maneira, limita-se as propostas do eixo da oralidade nos LD para seções “conversas com os colegas” e “exposição de opinião”. Essas seções para discussão oral são importantes, porém não são primordiais para o desenvolvimento da competência oral do aluno, assim como se dá com as propostas que incorporam os gêneros orais de esfera pública e formal (SILVA; LUNA, 2014).

Leal, Brandão e Nascimento (2010 apud LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p.14) comentam sobre os resultados de uma pesquisa feita com docentes do segundo ciclo do ensino fundamental de escolas públicas municipais do Recife, a fim de investigar o trato das docentes com o eixo da oralidade. As pesquisadoras expuseram, com base nos resultados, que é bastante frequente restringir-se as práticas de oralidade nas aulas a situações de discussão e conversa dirigida. As professoras pesquisadas até compreendem a importância do estudo da linguagem oral, porém não proporcionam outras situações de aprendizagem significativa, principalmente, as que inserem atividades envolvendo gêneros orais formais públicos, nem tão pouco, momentos de reflexão sobre os gêneros orais.

Ao discutir sobre o uso e a importância das práticas da oralidade nas culturas alfabetizadas, Marcuschi (2010) enfatiza que é fundamental refletirmos sobre o espaço ocupado pela oralidade na vida cotidiana e escolar. A escola, sendo um espaço de ensino e aprendizagem, é responsável por proporcionar o estudo dos gêneros orais formais, uma vez que os que estão inseridos no universo cotidiano são aprendidos em situações vivenciadas naturalmente. As formas mais institucionais, manipuladas por restrições exteriores, precisam ser confrontadas com as produções orais cotidianas (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). Melo e Cavalcante (2007, p. 90) chamam a atenção para as regularidades que precisam ser ensinadas nos gêneros orais:

[...] para ter sucesso numa tarefa dessa natureza, o aluno precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos, bem como familiarizar-se com suas características textuais (composição e estilo, entre outras). O aluno necessita saber, por exemplo, que apresentar um seminário não é meramente ler em voz alta um texto previamente escrito. Também não é se colocar à frente da turma e “bater um papo” com os colegas sobre aquilo que pesquisou.

Esse contexto de ensino da oralidade nos leva a refletir como são abordadas as propostas de atividades com os gêneros orais formais nos livros didáticos. A escola deverá surgir como um espaço fundamental para o ensino-aprendizagem do discurso oral mais formal, pois é um espaço rico e concreto para os alunos vivenciarem os gêneros orais formais

públicos através de múltiplas atividades. Desse modo, acompanhemos, no tópico a seguir, alguns resultados de pesquisas na área da linguística que nos possibilitam compreender um pouco mais sobre o trabalho com a oralidade nos livros didáticos de Português.

4.2 Breve panorama sobre o ensino da oralidade no livro didático de português

Ao tratar do ensino de Língua Portuguesa, Mendes da Silva e Morri-de-Angelis (2003) propõem um trabalho norteado pelos gêneros do discurso orais e escritos. Com surgimento de políticas educacionais, tomando como o marco os PCN (BRASIL, 1998), muitas mudanças têm ocorrido no que se refere às práticas pedagógicas e aos materiais didáticos que são encaminhados para as instituições de ensino do país. Contudo, ainda parece lacunoso o fazer pedagógico pautado nos gêneros discursivos no Ensino Fundamental, principalmente quando nos remetemos ao ensino dos gêneros orais formais e públicos, que são aqueles elaborados na esfera dos gêneros discursivos secundários e que mantêm uma intrínseca relação com os gêneros escritos. Embora os PCN abordem a importância do ensino da linguagem oral, até mesmo nesses documentos oficiais parece ser genérica e de forma programática o trato do estudo da oralidade. Assim, cabe à escola a responsabilidade de propor, discutir os caminhos para o ensino dos gêneros orais formais e públicos.

Uma vez melhor compreendidos na teoria e na prática, os gêneros orais formais e públicos se concretizarão em práticas de ensino mais significativas nos contextos escolares. Mendes da Silva e Morri-de-Angelis (2003) mencionam o trabalho de Dolz e Schneuwly (1998) pelo investimento que fazem em propostas didáticas para o ensino dos gêneros textuais orais. Há, ainda, uma gama de trabalhos que discutem a relevância do ensino da linguagem oral, porém são escassas as abordagens que se propõem a descrever os gêneros orais formais e públicos, bem como propostas de ensino desses gêneros.

No artigo publicado em 2003, “Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral”, Mendes da Silva e Morri-de-Angelis analisam atividades de livros didáticos aprovados pelo PNLD 2002, do eixo do ensino da oralidade. As coleções de LDP que foram escolhidas para a análise das propostas para o ensino da linguagem oral foram: coleções Recomendadas (REC) e Recomendadas com Ressalvas (RR).

Como resultados da pesquisa, os autores constataram que o ensino da linguagem oral é introduzido nessas coleções a partir de atividades que tratam da variação linguística e das relações entre oralidade e escrita. Não há frequência de propostas didáticas que promovam o estudo dos gêneros orais formais e públicos. Concluiu-se que, com base no critério relativo à natureza do trabalho com a compreensão e a produção de textos orais, advindo do PNLD 2002, tanto nas coleções REC como nas RR, as atividades que enfocam o uso da linguagem oral como mídia, ou seja, mais com o propósito de interagir em conversas dirigidas, são as mais presentes nessas coleções.

Ao se reportar para os quesitos relativos à natureza do trabalho, tais como: a linguagem oral como objeto de ensino; as relações entre o oral e o escrito; variação e heterogeneidade linguísticas; bem como o desenvolvimento de habilidades e formas discursivas na produção e na compreensão de textos orais em contextos mais formais e públicos, apenas as coleções REC apresentam atividades que englobam esses aspectos, entretanto, com um baixo índice de frequência. No tocante ao estudo da variação e heterogeneidade linguística, se propõe uma reflexão em que o aluno é levado a compreender não mais que a adequação do “modo de falar” em função do destinatário e/ou da situação. Não se reflete sobre os fatores que direcionam as situações mais formais e/ou públicas.

Outro estudo importante é o de Costa-Maciel e Santos (2016), publicado no artigo “Impactos do discurso oficial sobre a seleção dos gêneros textuais orais presentes nos livros didáticos de língua portuguesa”. Nesse estudo, os autores apresentam resultados de uma pesquisa realizada a partir das leituras das resenhas críticas de LDP de 4º e 5º anos aprovados no PNLD dos anos de 2010 a 2013.

Os pesquisadores apresentam como tem sido o trabalho com os gêneros textuais orais, quanto ao investimento dos autores das coleções aprovadas para a seleção de gêneros orais formais e públicos, atentando para as capacidades de linguagem dominante desses gêneros, propostas por Dolz e Schneuwly (2010), no que se refere às ordens do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever. Costa-Maciel e Santos (2016) debatem sobre como os LD aprovados no PNLD de 2010 e 2013 priorizam a seleção dos gêneros orais a partir dessas ordens, bem como trazem dois exemplos de propostas com os gêneros orais entrevista e debate, presentes respectivamente nas obras do PNLD 2013: *Porta Aberta* – Língua Portuguesa, 4º ano; *Viraver* – Língua Portuguesa, 5º ano. O destaque para a análise de atividades com esses dois gêneros orais, justifica-se por serem esses gêneros os de maior projeção de atividades com a oralidade nas obras aprovadas do PNLD.

Os documentos oficiais PCN (BRASIL, 1998) trazem orientações para o ensino de Língua Portuguesa, dando subsídios para os critérios avaliativos do PNLD, propondo uma melhor abordagem dos LDP para o ensino dos eixos de leitura, escrita, análise linguística e oralidade, alvo na nossa discussão. Diante disso, Costa-Maciel e Santos (2016) lançam os seguintes questionamentos para a análise de dados, com o intuito de averiguar os impactos proporcionados pelos documentos oficiais na seleção dos gêneros textuais orais:

- 1) Será que as prescrições do PNLD promoveram impactos nos livros didáticos de Língua Portuguesa?
- 2) De que forma podemos ver mudanças no que diz respeito ao trato com os gêneros orais?

Como resultados da pesquisa, Costa-Maciel e Santos (2016) registram equívocos identificados em alguns LD. Existem atividades que são realizadas pela mediação da linguagem oral, tais como, roda de história, recitação, jornais e leitura, entre outros, que são consideradas erroneamente como gêneros orais, portanto, não devem ser tratados como objetos de ensino do oral, pois são atividades que comportam gêneros escritos ou atividades que usam a linguagem oral mais como veículo de comunicação.

Ao comparar o quantitativo de gêneros orais selecionados nos LD aprovados do PNLD 2010 e 2013, nota-se algumas mudanças. Antes, o quantitativo de gêneros orais distribuídos nas coleções de LD foram de 24 gêneros, já em 2013 esse número reduziu para 18 gêneros. Contudo, verificou-se que houve uma seleção maior de gêneros orais formais nos LD da edição do PNLD de 2013. Os gêneros orais formais públicos debate e entrevista foram os mais frequentes nas edições do PNLD 2010 e 2013.

Segundo Costa-Maciel e Santos (2016), quanto maior for o investimento de gêneros orais formais públicos, conjectura-se que houve por parte dos autores dos LD uma busca mais aprofundada das teorias do campo da linguagem, como também, um conhecimento maior sobre o que dizem as diretrizes dos documentos oficiais para o ensino de língua. Com base nesses aportes teóricos, atenta-se para propostas didáticas que se preocupam com a compreensão sobre o currículo de Língua Portuguesa, com a necessidade da didatização dos gêneros textuais, tendo em vista uma contextualização para o ensino e por fim, com os critérios para o trabalho com a linguagem oral.

Tomando como base a distribuição de gêneros a partir das diferentes capacidades de linguagens dominantes, apresentou-se nas resenhas avaliativas das edições do PNLD de 2010 e 2013, a presença de gêneros das ordens do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever. A ordem do argumentar foi a categoria que mais obteve propostas para gêneros orais. Os da ordem do descrever encontraram-se de modo tão escasso, ao ponto de não haver a ocorrência nos livros aprovados do PNLD de 2013. Aos gêneros que se referem às ordens do expor e do narrar, percebeu-se uma frequência bem equilibrada nas resenhas das duas edições do PNLD. Houve um acréscimo de novos gêneros da ordem do relatar na edição do PNLD de 2013.

Enfim, conclui-se que houve uma frequência mais visível de gêneros textuais orais nos ordenamentos do expor e do argumentar nas coleções do PNLD 2013, fato que demonstra um progresso na apresentação de propostas de produção com gêneros orais que requerem um planejamento maior da fala por parte dos alunos. Costa-Maciel e Santos (2016) trouxeram para análise duas atividades com dois gêneros textuais mais recorrentes na seleção realizada pelos LD: a entrevista e o debate. Assim, nota-se o quanto foi enfatizado nessas atividades orientações acerca do planejamento da fala e descrições sobre os papéis sociais dos interlocutores em questão, o que podemos considerar de grande valia para a formação de competências linguísticas dos discentes.

Por fim, Costa-Maciel e Santos (2016) reconhecem que o PNLD tem contribuído positivamente para uma maior compreensão dos gêneros textuais orais e o seu processo de didatização nos LD. Esses autores aludem que alguns dos grandes impactos perceptíveis nos LD são uma maior preocupação quanto a seleção de gêneros orais e as estratégias didáticas para o seu ensino. Em contrapartida, acrescentam duas lacunas observadas nesses manuais didáticos ao que se referem ao ensino das especificidades dos gêneros orais, bem como uma distribuição mais equilibrada das ordens de linguagem desses gêneros, especialmente, os da ordem do descrever.

Mais uma contribuição ao que se refere ao trabalho com o eixo da oralidade é a pesquisa de Magalhães (2007), cujo título é “Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD X a prática dos livros didáticos”. Nesse estudo, a autora produz um panorama de análise de LD, voltando-se para as atividades do eixo de ensino da oralidade, a partir das diretrizes dos PCN (BRASIL, 1998) e dos critérios avaliativos presentes no Guia do PNLD 2005.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), para que se desenvolva a competência discursiva dos alunos, a escola necessita investir no ensino de atividades de escuta e produção de textos orais e escritos, bem como atividades de leitura. Para o desenvolvimento da modalidade oral da língua, é importante avaliar-se no ensino de língua o domínio de diferentes exigências de fala, além do conhecimento das características provenientes de diversos gêneros orais.

Sabemos que os alunos poderão vivenciar diversas situações de fala pública nas práticas sociais, tais como, entrevistas, debates, seminários etc., destacando também a importância da aprendizagem de regras de comportamento social inerentes aos papéis sociais dos interlocutores na produção dos gêneros textuais orais.

Ao tratar das atividades de escuta, os PCN (BRASIL, 1998) não propõem alunos passivos, mas sim que interagem em contextos reais de interlocução. Ressalta-se o uso de gravações, fato que pode favorecer ao aluno para uma compreensão da relação entre as modalidades da fala e da escrita. Segundo Magalhães (2007), as atividades de escuta propiciam o desenvolvimento de uma gama de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais que são construídos para um melhor entendimento.

Para as atividades de produção de gêneros orais, os PCN (BRASIL, 1998) orientam que a escola deve proporcionar o ensino do planejamento da fala, levando os alunos ao conhecimento das possibilidades de suportes que os norteiem nas suas apresentações orais em contextos de produção desses gêneros. Magalhães (2007) chama a atenção para o uso excessivo nos LD das atividades com a conversa espontânea, contudo a mesma utilizada na maioria das vezes sem reflexão de suas características como gênero, direcionando nos manuais didáticos as atividades de leitura e de produção textual escrita. Outro fator que a autora enfatiza é a relevância do ensino da variedade linguística nas atividades de oralidade, de modo a desmistificar o preconceito linguístico, não considerando as variedades mais informais como desvios ou inadequações próprias da fala, bem como não priorizando apenas as variedades mais formais como as corretas por se aproximarem da escrita.

Magalhães (2007) ressalta que os PCN (BRASIL, 1998) redirecionam o ensino de Língua Portuguesa com suas contribuições para o eixo da oralidade e para o estudo da variação linguística. Por conseguinte, os LD deveriam apresentar propostas de atividades de oralidade coerentes com esses parâmetros, fato que ainda é incipiente.

Ao abordar sobre o guia que comporta as resenhas das coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD / 2005, a autora retrata que esse guia toma como base os objetivos para o ensino de português no Ensino Fundamental, como também os princípios e critérios do PNLD para a avaliação de LD. Magalhães (2007) profere que o guia do PNLD determina para os manuais didáticos a necessidade de lançar propostas de atividades atreladas ao uso da língua oral, de maneira a possibilitar também a reflexão sobre suas características. Em contrapartida, observa-se que os LD apresentam ainda de modo escasso atividades que desenvolvam o uso da língua oral, tampouco são praticamente ausentes atividades que propiciam análise das características da modalidade oral da língua.

Magalhães (2007) ressalta como diferentes a concepção de oralidade dos PCN (BRASIL, 1998) e do Guia PNLD 2005, tendo em vista que, quanto ao primeiro, a concepção se representa mais específica, numa visão mais completa do processo de ensino. O segundo propaga uma concepção mais genérica, demonstrando uma visão mais superficial ao que se refere ao ensino da língua oral. A autora completa que de acordo com o Guia do PNLD 2005, as propostas de atividades que evidenciam o uso da língua oral, centram-se na modalidade oral para apoiar o direcionamento das atividades de leitura e de produção escrita; ou mesmo para comparar as diferenças entre a língua falada e escrita, porém não se deixa claro que isso ocorra utilizando a modalidade oral.

Uma discussão sobre a oralidade nos livros didáticos é feita pela autora, em que a mesma remete para a obra de Dionísio e Bezerra (2003) “O livro didático de português: múltiplos olhares”. Dentre os capítulos tratados há o de ensino da oralidade voltada para os LD de Ensino Fundamental e Ensino Médio, escrito por Luiz Antônio Marcuschi. O autor critica o modo escasso como se apresentam as atividades de oralidade, além de serem frequentes conceitos equivocados ao definir-se a língua falada. Enfim, são elencadas diversas dificuldades para o ensino da oralidade, a partir de análises feitas nos manuais didáticos.

Outro equívoco ainda percebido por Marcuschi (2007), em sua obra “Fala e escrita”, trata da confusão que alguns LDP e gramáticas normativas fazem ao relacionarem os regionalismos, os idiomatismos e a gíria com fatos da oralidade. Marcuschi (2007) ressalta que essas questões não são marcas da oralidade, mas sim expressões de estilo, variação, registro, entre outras possibilidades. Essas associações são comuns, segundo o autor, pois essas formas linguísticas são perceptíveis nos usos da língua oral e não são aceitas pela variedade de prestígio na língua escrita.

Magalhães (2007) cita outros fatores constatados por Marcuschi (1997) em LD, ao mencionar que as observações relacionadas ao estudo da fala não se apresentam de forma sistematizada, mas sim são vistas como pontuais, geralmente aparecem em conteúdos específicos, tais como o estudo da colocação pronominal, em algumas estruturas gramaticais particulares. Como exemplo disso, a autora expõe que a variação linguística se apresenta como sendo comum à língua falada, entretanto, não se percebeu um estudo sistemático desse assunto na fala, tampouco os possíveis sentidos construídos com as variações da língua nessa modalidade.

Ao que se refere a produção de textos orais nos manuais didáticos analisados, Magalhães (2007) aponta com base em Marcuschi (1997) para a ausência de gêneros textuais orais formais públicos e o excesso de exercícios que trazem o diálogo ou a conversa espontânea como atividades de produção de texto oral. De modo geral, percebe-se que as atividades do eixo da oralidade tendem para uma frequência maior de propostas que trabalham a oralização da escrita. Os contextos de produção da fala real são desconhecidos nesses LD, não se encontrando propostas de atividades de escuta de situações concretas nas práticas sociais.

Para discorrer sobre o que dizem os professores quanto ao trabalho com a oralidade, Magalhães (2007) recorre a algumas entrevistas, contudo a partir das análises às respostas dadas pelos docentes, a autora compreende que as atividades de produção de textos orais e de escuta não são assíduas na rotina escolar. As atividades de oralidade estão presentes nas leituras (leituras em voz alta - exercícios de oralização da escrita), conversas dirigidas ou mesmo nas instruções ou correções de exercícios. A autora alude para Silva e Morri-de-Angelis (2003) ao confirmar que os manuais didáticos não têm acompanhado os avanços dos estudos linguísticos contemplados nas academias para o ensino da oralidade. Assim, cabe aos docentes desconstruírem possíveis equívocos, elaborando e reelaborando atividades que contemplem o ensino de gêneros orais formais públicos, presentes em variados contextos autênticos públicos e privados de comunicação.

Com o propósito de constatar as hipóteses de sua pesquisa, Magalhães (2007) escolhe para seu *corpus* duas coleções de LDP, aprovadas pelo PNLD 2005. A autora opta pela análise de dois LDP de 8ª série, por ser o último ano do Ensino Fundamental, em que os alunos precisam apropriar-se de competências comunicativas para o uso da fala em contextos públicos mais formais. Os livros selecionados foram “Português: Linguagens” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, denominado por “LA” na análise; “Linguagens

do século XXI” de Heloísa Haure Takazaki denominado por “LB”. Como resultados da pesquisa, a autora confirma que os PCN (BRASIL, 1998) e o PNLD 2015 apresentam concepção de oralidade divergente. Uma vez diferindo os conceitos desses documentos, percebemos que as atividades de oralidade ora se fazem presentes nos LD, ora não se fazem.

No decorrer da análise dos LD, ao tomar como base os critérios avaliativos do PNLD 2005, a pesquisadora constatou um número maior de atividades presentes nos manuais didáticos analisados, tendo em vista que esses critérios repercutem uma concepção de oralidade mais abrangente, fato justifica um quantitativo maior de propostas de atividades de oralidade, pois esses LD dependem da aprovação e da divulgação por parte do programa, para serem encaminhados e, conseqüentemente, adotados pelas escolas. Em contrapartida, ao basear-se nos postulados dos PCN (BRASIL, 2005), a pesquisadora observou uma redução no quantitativo das atividades de oralidade, uma vez que considera a concepção de oralidade mais específica, difundida por esses parâmetros, ao propor que a modalidade oral da língua seja a principal via de acesso aos conhecimentos da língua falada.

Em suma, as atividades mais abrangentes nos LD analisados são as que se referem à modalidade oral mais como veículo de comunicação para conversas dirigidas, em contextos espontâneos de interação, em que não há uma preocupação com a sistematização do seu ensino. Ou mesmo a língua oral é contemplada no estudo de gêneros orais, entretanto aparece em grande quantidade de propostas de atividades, em que o objetivo não é desenvolver nos alunos competências de oralidade, mas sim de leitura e de escrita. Por fim, foram averiguados baixos índices de frequência de atividades que buscam trabalhar nas aulas de língua materna situações mais reais da fala, possibilitando um ensino sistematizado da modalidade oral, através dos gêneros orais formais públicos, permitindo também uma reflexão sobre as relações entre textos orais e escritos.

Em outra pesquisa também sobre o ensino da oralidade, Costa-Maciel (2011) investiga o trabalho de três docentes do Ensino Fundamental (3º ao 5º ano), a fim de averiguar o trato da língua oral como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, constatando também quais saberes docentes estão sendo mobilizados na análise de atividades do eixo da oralidade presente em livros didáticos. A pesquisadora alega o quanto tem sido incipiente pesquisas sobre o ensino da oralidade nas academias, uma vez que já se constata como obrigatório o seu ensino em documentos oficiais nacionais. Esse fator também contribui para a existência de lacunas no que se refere aos saberes docentes para o ensino da oralidade, o que,

consequentemente, corrobora para a baixa visibilidade desse eixo do ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Segundo Costa-Maciel (2011), embora os professores concebam a importância do ensino da oralidade, a mobilização de saberes para o ensino desse eixo tende a atrelar-se aos saberes de outros eixos didáticos mais tradicionais nas aulas de português: o da escrita e o da leitura. Assim, em sua investigação, a pesquisadora intencionou constatar como três docentes do Ensino Fundamental (3º ao 5º) analisam atividades do eixo da oralidade propostas em livros didáticos, tomando como base os saberes docentes relacionados com o trato dos aspectos da oralidade.

Os resultados da pesquisa mostram que as docentes apresentam lacunas ao definir atividades que realizam o trabalho com a oralidade. Considera-se que houve propostas para o ensino da oralidade, a partir de atividades de interação oral (conversa dirigida), bem como de outras que deram suporte, a partir da língua oral, para introduzir atividades do eixo da escrita. Muito da mobilização de saberes para o ensino desse eixo, Costa-Maciel (2011) denomina como “saber experiencial”, tendo em vista ser fruto das experiências com as turmas que lecionam, existindo um direcionamento maior para atividades de produção escrita e de leitura.

Por fim, a pesquisadora ressalta queixas das docentes quanto a lacunas presentes em suas formações profissionais no que se refere à pouca abordagem para a construção de conhecimentos voltados ao ensino-aprendizagem de aspectos da língua oral, comportando um período que abrange toda a formação educacional das docentes, desde o ensino médio e superior, estendendo-se para a formação em serviço. Sobre essa última, as docentes relatam não possuírem subsídios teórico-metodológicos que as capacitem para lidar com a didatização do oral nas aulas de Língua Portuguesa.

Desse modo, Costa-Maciel (2011) entra em concordância com as docentes, quando conclui que há necessidade de um melhor investimento em formações que mobilizem saberes relativos ao ensino da oralidade, de modo a contribuir com os docentes para o processo de didatização do oral no ensino de português.

Outro trabalho relevante é o produzido por Leal, Brandão e Lima (2012). As autoras discorrem sobre a necessidade de se definirem objetivos didáticos que direcionem atividades para desenvolver a linguagem oral. Para tanto, elas delimitam quatro dimensões que consideram relevantes no trabalho com a oralidade: valorização de textos de tradição oral;

oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais.

A dimensão que trata sobre a valorização de textos de tradição oral remete às atividades que buscam valorizar as práticas de oralidade presentes entre diferentes culturas do país, como também da comunidade em que vivemos. Alguns desses conhecimentos são transmitidos entre gerações de famílias através de gêneros, como contos de assombração, receitas culinárias, receitas de remédios, entre outros. Essa dimensão torna-se fundamental principalmente entre as crianças, pois poderão ajudá-las a se inserirem no mundo da oralidade, bem como possibilitar a valorização dessas práticas. Além disso, poderão refletir sobre como a linguagem oral contribui para manter e transmitir conhecimentos entre as gerações. Os gêneros de tradição oral (parlendas, trava-línguas, cantigas, etc.), bastante frequente nos LDP, são importantes para atividades escolares infantis, porque estimulam também o lúdico, a memorização, a fluência e a dicção das palavras.

Outra dimensão refere-se à oralização de textos escritos, que, segundo Leal, Brandão e Lima (2012, p.17), é “uma interseção entre o eixo da oralidade e o da leitura, pois envolve tanto o desenvolvimento da fluência de leitura quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral”.

Além dessas, a dimensão da variação linguística e relações fala e escrita deve ser explorada com a intenção de combater o preconceito linguístico, bem como deve proporcionar a reflexão sobre as regularidades da fala e da escrita, de modo que sejam reconhecidas como modalidades importantes que se completam (Cf. MARCUSCHI, 2010). Nessa dimensão, ainda se destacam os processos de retextualização, os quais englobam a produção de textos escritos com base em textos orais, ou mesmo a produção de um texto oral que tem como suporte o texto escrito. As autoras elucidam algumas atividades de retextualização pertinentes com o gênero entrevista, em que a produção da entrevista escrita se dá a partir de gravações de entrevistas orais.

Quando o texto escrito é usado como apoio para a produção do texto oral, Leal, Brandão e Lima (2012) ilustram atividades de retextualização com os gêneros debate, em que é corrente o uso de notas escritas usadas pelos participantes para defender seus argumentos; com o gênero seminário, em que um texto de apoio costuma ser usado pelo apresentador através de slides ou cartazes. Essas atividades objetivam uma boa reflexão nas relações entre oralidade e escrita e nos chamam a atenção para compreender que, embora o trabalho com oralidade se constitua como um objeto autônomo de ensino-aprendizagem, composto por regularidades e especificidades próprias que precisam ser ensinadas (Cf. DOLZ;

SCHNEUWLY; HALLER,2004), esse eixo do ensino de língua também mantém relações com os demais eixos: da leitura, produção de textos escritos e a análise linguística. Esse fato é discutido por Fávero, Andrade e Aquino (2012, p.15): “Nessa perspectiva, o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis”.

Por fim, a última dimensão pleiteada por Leal, Brandão e Lima (2012) é a produção e a compreensão de gêneros orais em contextos significativos. As autoras ressaltam algumas atividades importantes nos processos de produção e escuta de textos orais. As atividades de análise linguística são consideradas valorosas e sugeridas para expandir mais os conhecimentos da linguagem oral. Não unicamente as características composicionais dos gêneros deverão ser trabalhadas, assim como deve-se atentar para as características funcionais dos gêneros orais. Em se tratando das situações de interação, nas quais os gêneros orais se concretizam, é preciso orientar os alunos para os aspectos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais em questão. Acrescentemos a isso, as características organizacionais que norteiam as interações verbais, tais como: respeito à fala do outro, troca de turnos, expressões indicadoras de polidez etc. As autoras esclarecem que é indispensável no estudo da oralidade abarcar os níveis de formalidade que estão presentes nas situações de interação, de modo que se incluam desde o oral das típicas conversas espontâneas (os gêneros primários) até os gêneros formais públicos. Segundo Leal, Brandão e Lima (2012), é preciso que se evidencie o ensino dos gêneros secundários, pois estes incorporam os gêneros das instâncias mais formais e públicas, os quais possibilitarão o domínio de habilidades e “[...] o controle mais consciente e voluntário da enunciação” (BRASIL, 1998, p. 68), que prepararão os alunos para o exercício da cidadania.

Leal, Brandão e Lima (2012) apresentam ainda os resultados de uma pesquisa sobre o ensino da oralidade em quatro coleções de LDP, referentes aos anos finais do ensino fundamental, na qual foram analisados quatro volumes de cada coleção. Os dados relatados pelas pesquisadoras nos oportunizam refletir ainda mais sobre como os livros didáticos de Língua Portuguesa lidam com o eixo da oralidade.

A pesquisa consistiu na definição das dimensões de trabalho da oralidade mais priorizadas nas quatro coleções de livros escolhidos. Essas dimensões foram: oralização do texto escrito; reflexões sobre a variação linguística, vocabulário e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros informais/coloquiais; produção e compreensão de gêneros secundários. Assim, as pesquisadoras fizeram um trabalho comparativo entre as coleções, reportando para a análise qualitativa das atividades de oralidade, bem como

depreendendo as habilidades comunicativas consideradas por essas coleções nas propostas didáticas.

Nas conclusões da pesquisa, alguns resultados importantes foram apontados. Inicialmente, as autoras registram que, em todas as coleções, as atividades alusivas à produção e à compreensão de gêneros orais informais, tais como conversas e discussões, encontram-se em um patamar de destaque. Ao analisarem a dimensão da oralização do texto escrito, as pesquisadoras relacionam que a atividade leitura em voz alta é a mais recorrente nessa categoria; paralelamente, identificam-se atividades concernentes à leitura dramatizada ou jogralizada. Não muito presentes são as atividades pertencentes à recitação de textos da tradição oral e letras de músicas para cantar. A dimensão seguinte, analisada nas coleções, é a que inclui atividades de reflexão de vocabulário, a variação linguística e as relações entre fala e escrita. As pesquisadoras constataram que, em todas as coleções, havia propostas com discussões englobando significação das palavras e de expressões em um dado contexto, atividades que propiciam a ampliação de vocabulário dos alunos e os levam a distinguir a variedade de usos de uma mesma palavra. Mesmo essas propostas mantendo relação com o eixo da leitura, propicia-se o desenvolvimento de habilidades de interpretação oral do texto escrito, assim como de produção oral (discussões). Nessa dimensão, ao que se refere às relações entre fala e escrita, as pesquisadoras revelam a importante presença de atividades de retextualização (como, por exemplo, transcrição coletiva de uma entrevista a ser feita com o professor de biologia), que se aplicam tanto para converter um texto oral para um texto escrito como o inverso. Constatou-se também a presença de atividades que fazem uso da escrita como apoio para a produção de textos orais (exposição oral). Esse texto de apoio ajuda o aluno a memorizar e a organizar melhor as ideias, pois o auxilia no planejamento da sua fala. Leal, Brandão e Lima (2012) observam que, nas coleções analisadas, não há propostas que levem os alunos a apreciar os textos orais na modalidade oral em si, mas tão somente através de textos transcritos.

Enfim, a dimensão que se refere ao trabalho de produção, compreensão e reflexão com os gêneros orais foi fragmentada em duas categorias: produção e compreensão de gêneros informais/coloquiais; produção e compreensão de gêneros secundários. As autoras verificam que, em todas as coleções, atividades referentes à conversa dirigida são priorizadas no eixo da oralidade. A conversa dirigida geralmente toma como base os seguintes aspectos: temáticas dos textos que ainda serão lidos ou dos que já foram lidos; interpretação de textos lidos, ou há um direcionamento para a aprendizagem dos gêneros desses textos; assume lugar privilegiado como meio de realização de atividades, ou como meio de avaliar atividades já finalizadas. As

pesquisadoras ressaltam que essas interações verbais podem contribuir de forma positiva para a construção do conhecimento do aluno, pois estão quase sempre mediando a exposição de conteúdos em atividades de escrita, bem como dão suporte à interpretação de textos nas atividades de leitura. Elas comentam sobre a importância dessas atividades (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p.31): “Em síntese, as interações entre as crianças, na perspectiva indicada acima, são vistas como forma de ressignificação de saberes, como modos de apropriação coletiva de conhecimentos e de habilidades.”.

As pesquisadoras argumentam ainda que a conversa pode ajudar os alunos a entenderem melhor a organização das próprias falas, uma vez que viabiliza a familiarização de saberes típicos das conversações, além de estimular a segurança na exposição de opiniões ou conhecimentos. Entretanto, para que esses aspectos sejam oportunizados em sala de aula, é necessária uma prática docente que proporcione a interação verbal em contextos significativos, a partir da atenção aos seguintes fatores: ocasionar bons momentos de discussões; propiciar e estimular a participação de todos; distribuir o tempo de fala; valorizar o que os alunos dizem. Contudo, vale salientar que “Tal prática deixa implícita a ideia de que as atividades de fala em situações informais, supostamente, dariam conta do ensino da oralidade” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p.14), o que não é o caso, pois sabemos que muitos estudiosos defendem que a escola precisa dar mais ênfase aos “usos da linguagem mais formalizados e convencionais”, pois esses “são os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo” (BRASIL, 1998, p.67).

Ao analisar o trabalho com os gêneros secundários (formais públicos), Leal, Brandão e Lima (2012) advertem sobre a escassa presença de atividades com o gênero debate. As autoras explicam o quanto o trabalho com o debate pode facilitar a aprendizagem de práticas argumentativas que ajudarão os alunos a desenvolver a criticidade e a defesa de pontos de vista tão úteis no cotidiano. As pesquisadoras afirmam que apenas os gêneros secundários relacionados à exposição oral, entrevistas e relatos pessoais são abordados nas quatro coleções. Sobre a desigualdade no tratamento que os LDP dão às atividades com os gêneros orais das instâncias formais públicas, Silva e Luna (2014, p.5) elucidam:

Os teóricos ainda afirmam que os gêneros orais que devem ser privilegiados no ambiente escolar são os de esfera pública, como o debate regrado, o seminário e a entrevista, e para o estudo de todos eles é necessário que o aluno atente para as adequações linguísticas que cada gênero exige, sendo assim, as atividades destinadas para o exercício do oral não podem ser direcionadas apenas a conversas com os colegas e exposição de opinião em público, o estudante deve estar consciente de que o uso da língua requer adaptações que são condicionadas ao seu contexto de interlocução.

Em vista disso, Leal, Brandão e Lima (2012) tecem algumas considerações diante dos resultados da pesquisa. Em primeiro lugar, entendem que as quatro coleções ampararam atividades de aprendizagem diversas, que se encontram englobadas nas dimensões da oralidade citadas pelas pesquisadoras. Em segundo lugar, as pesquisadoras atentam para o fato de que algumas habilidades necessárias ao trabalho com a oralidade poderiam ser melhor articuladas e privilegiadas nas coleções, essencialmente, as que aludem à compreensão e à produção de gêneros orais formais públicos.

Para as autoras, os alunos precisam tomar conhecimento de novas práticas de linguagem, as quais lhes exigirão “um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las” (SCHNEUWLY, 2004, p.143). Essas práticas possuem convenções ou regularidades próprias que devem ser ensinadas por meio de sequências didáticas planejadas, para assim serem aprendidas de forma sistemática. Na tentativa de buscar progressos na abordagem das práticas de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, as autoras propõem que ao eixo da oralidade seja oferecida uma maior atenção por parte dos professores, da mesma forma por parte daqueles que produzem os materiais didáticos para o ensino e, por fim, que haja um maior investimento nas formações iniciais e continuadas de docentes.

Os resultados das pesquisas aqui apresentadas nos levam a perceber que é imprescindível refletir sobre o ensino da oralidade e suas implicações, tanto nas práticas docentes, como nos livros didáticos de Língua Portuguesa, de modo que compreendamos a variedade de conhecimentos e habilidades que precisam estar inseridas no processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que o livro didático de Língua Portuguesa é um dos materiais mais presentes nas aulas e, por isso, necessita apresentar propostas didáticas que colaborem para a reflexão sobre a língua e seus usos, abordando o estudo da oralidade de acordo com as diretrizes nacionais, a fim de oferecer aos alunos condições para se expressarem bem oralmente nas situações de interlocução. É isso que defendemos neste nosso trabalho, cujo percurso metodológico apresentamos a seguir.

5 A PESQUISA: Metodologia

5.1 A abordagem da pesquisa

A abordagem da pesquisa em foco é qualitativa, visto que se intenciona um entendimento particular dos fenômenos estudados. Segundo Rampazzo (2009), essa abordagem objetiva sempre a compreensão dos fatos em estudo e a explicação dos mesmos. Dedicamo-nos, então, à compreensão do objeto de estudo, pois, na investigação qualitativa, “todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio.” (RAMPAZZO, 2009, p.62).

Minayo (1998) afirma que as metodologias de pesquisa qualitativa introduzem os conceitos do significado e da intencionalidade como característicos “aos atos, às relações, e às estruturas sociais.” (1998, p.10). No que se refere a esses conceitos atrelados às estruturas sociais, a autora confirma que a sua ocorrência se dá “tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.” (1998, p.10). A pesquisa qualitativa apresenta-se inserindo em seus preceitos “verdades parciais” de outras correntes, atentando para suas críticas e limitações. Com isso, sua abordagem propõe a inseparável relação entre o mundo natural e social, bem como as relações entre a ação do sujeito histórico e seus fatores condicionantes.

Deslandes (2013, p. 26) discorre sobre a importância do *Ciclo de pesquisa* de um trabalho científico e logo divide em três etapas esse processo em pesquisa qualitativa: “(1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental.”. Ao que se refere à *fase exploratória*, a autora comenta sobre o momento destinado à produção do projeto de pesquisa e às escolhas dos procedimentos necessários para a entrada no campo. Elaboramos nosso projeto de pesquisa, inicialmente, a partir da escolha do tema a ser pesquisado, levando em consideração a sua pertinência para o campo científico. Levantamos hipóteses e traçamos os objetivos para o nosso estudo. Definimos o *corpus* da pesquisa, bem como a busca dos procedimentos metodológicos para efeito de análise de dados. A respeito do *trabalho de campo*, o pesquisador acorda os instrumentos de observação, bem como levantamento de documentos. Nessa etapa, buscamos os critérios que delimitaram o *corpus* da nossa pesquisa. Realizamos a seleção de duas LDP do Ensino Fundamental mais adotados na rede estadual do ensino de Pernambuco. Além disso, decidimos o nosso aporte teórico a fim de dar subsídios ao nosso trabalho. Reafirmamos as

pesquisas qualitativa, análise de conteúdo e análise documental como as metodologias mais adequadas para o desenvolvimento das nossas análises. Na etapa *Análise e tratamento do material empírico e documental*, o pesquisador articula um aglomerado de procedimentos para compreender, interpretar dados empíricos com o aporte teórico que fundamenta o seu trabalho. Após a coleta de dados, fizemos uso também do método quantitativo, com o propósito de selecionarmos os gêneros orais objetos da análise do nosso *corpus*. Elaboramos categorias para a análise dos dados e nos detemos em apenas uma, a categoria da **oralidade letrada**, que abrange os gêneros orais formais públicos, visto ser este o foco da nossa pesquisa. Por fim, nos debruçamos nas análises das atividades, das seções de oralidade das duas coleções de LDP, tomando como base nossos objetivos de pesquisa, bem como fundamentos das teorias estudadas. Ao término das análises, lançamos os resultados e as nossas considerações finais. Dessa maneira, Deslandes (2013, p.27) subdivide essa etapa em três procedimentos específicos: “(a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita”.

Por fim, Deslandes (2003) afirma que o ciclo não se encerra, uma vez que toda pesquisa propicia novos questionamentos. A autora lembra de que as etapas do *Ciclo de pesquisa* não são estanques, visto que abrem espaço para se complementarem. O processo de ciclo permite a determinação de um tempo para o trabalho científico, de modo a organizar em um cronograma a ocorrência das etapas que o constitui.

Ao considerar esse processo, primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico, o qual se constitui a definição dos meios da nossa investigação, a partir de documentos impressos e/ou digitalizados, tais como livros, artigos, revistas, entrevistas, teses, sites da internet etc. De acordo com Brasileiro (2013), embasados por fontes primárias e secundárias, possibilitamo-nos a busca de concepções e descobertas relevantes no tema estudado.

Nesse sentido, a fundamentação desta dissertação foi construída a partir da leitura desses materiais, o que nos propiciou aproveitar dados e categorias teóricas de pesquisadores com trabalhos já publicados e devidamente registrados (SEVERINO, 2007). Utilizamo-nos dessas leituras com a finalidade de estudarmos os fundamentos do trabalho com a oralidade em sala de aula, para analisar atividades em livros didáticos de Língua Portuguesa.

5.2 Instrumentos de construção dos dados

Considerando o *corpus*, a pesquisa se enquadra na categoria denominada de investigação documental, que “[...] deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos.” (MOREIRA, 2005, apud SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011, p.223). Assim, tendo em vista o tratamento documental, intencionamos fazer uma descrição e representação do conteúdo dos documentos de modo diversificado do original, com o propósito de assegurar o reestabelecimento da informação nele inserida, bem como proporcionar seu intercâmbio, difusão e uso.

Outrossim, a pesquisa documental concretiza-se a partir da análise de documentos “de primeira mão”, ou seja, daqueles que se caracterizam como inéditos no quesito análise de dados por outros pesquisadores. Os documentos que englobam a análise desse tipo de pesquisa ora são impressos, ora aproveita-se materiais como fotos, filmes, gravações, documentos legais. (SEVERINO, 2007).

Segundo Rampazzo (2009), os documentos da investigação documental podem ser adquiridos em arquivos públicos (das esferas nacionais, estaduais e municipais), bem como particulares (advindos de instituições tais como bancos, igrejas, escolas etc.). Esse autor ainda classifica duas fontes de documentos: as fontes estatísticas (tais como o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e as fontes não-escritas (televisão, rádio, esculturas, pinturas, canções, indumentárias etc.). Nesse sentido, Rampazzo (2009, p. 54) conclui que “[...] algumas pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema”.

Os documentos, objetos de análise da nossa pesquisa, são duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) dos anos finais do Ensino Fundamental. Para a escolha desses LDP, servimo-nos de dois critérios: i) selecionamos livros aprovados pelo PNLD 2017; ii) restringimos ainda mais a escolha para duas coleções de livros didáticos mais

adotadas em escolas da rede pública estadual de ensino de Pernambuco, da Gerência Regional (GRE) Metropolitana Norte⁷, as quais ainda ofertam os anos finais do Ensino Fundamental.

Quanto ao fato de nossa pesquisa voltar-se para os anos finais do Ensino Fundamental, essa escolha se justifica por ser este período primordial para o aluno no que diz respeito ao desenvolvimento do domínio da Língua Portuguesa, visando às demandas comunicativas que ocorrem nas práticas sociais, em situações informais e formais, bem como aspirando os requisitos exigidos para o ingresso no mercado de trabalho, no que se refere aos eixos de leitura, escrita e oralidade e análise linguística. Além disso, o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – fomenta pesquisas direcionadas a melhorias no Ensino Fundamental. No decorrer da nossa análise, denominaremos de “Coleção A (CA)” a primeira coleção mais adotada: “Português Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar, 9ª edição, Editora Saraiva. A segunda coleção mais adotada será mencionada como “Coleção B (CB)”: “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, de Tânia Amaral Oliveira entre outros, 4ª edição, Editora IBEP.

Após a composição do *corpus*, foi feita uma triagem para identificar os gêneros orais presentes nas atividades que tratam da oralidade nesses LDP. Com o propósito de buscar resposta para a nossa pergunta de pesquisa, intencionamos averiguar como são abordadas as atividades da **oralidade letrada**. Após a investigação das ocorrências de atividades dessa categoria, selecionamos uma amostra de produções orais mais significativas para a nossa análise com gêneros formais públicos. Assim, foram escolhidas sete atividades com gêneros da categoria **oralidade letrada**, sendo quatro atividades da CA e três atividades da CB. Desse modo, o objetivo geral da nossa investigação é verificar, em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, se as atividades propostas para o ensino de gêneros orais podem propiciar aos estudantes aprendizagens para atuações adequadas por meio da fala em situações sociais escolares e extraescolares. Por esse motivo, nos debruçaremos somente sobre a análise das atividades de **oralidade letrada**.

⁷ O processo de escolha dos LD desta pesquisa tomou como base dados obtidos no portal do FNDE <<http://www.fnde.gov.br>>, através do Sistema de Material Didático (SIMAD), em que investigamos os dois livros mais adotados entre as escolas que apresentam os últimos anos do Ensino Fundamental do estado de Pernambuco, da região Metropolitana Norte, pelo fato de a pesquisadora lecionar há nove anos em uma das escolas dessa região.

5.3 Perspectiva de análise dos dados

Tendo em vista nosso *corpus*, a perspectiva teórico-metodológica adequada para análise dos dados é Análise de Conteúdo, uma vez que, realizando a pesquisa documental, concebemos que esse tipo de pesquisa constitui uma das possibilidades de ações metodológicas que dialogam com esse tipo de Análise.

Conforme Severino (2007), a Análise de Conteúdo abarca um conjunto de estratégias de análises das comunicações contidas em um documento, podendo manifestar-se a partir de discursos expandidos sob variadas linguagens: escritas, orais, imagéticas e gestuais, de modo a apreender com criticidade seus significados explícitos ou ocultos.

A análise documental, por sua vez, caracteriza-se por ser a fase preliminar da organização de documentos e banco de dados que comporão uma dada pesquisa. Bardin (1977, p.46) define que “a análise documental faz-se, principalmente por classificação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.”.

Enquanto a análise documental se concretiza através do trabalho com documentos, a Análise de Conteúdo debruça-se a partir dos conteúdos das mensagens (comunicação). A metodologia de Análise de Conteúdo, encontra “o ponto de partida” nesse modo de olhar o texto, em que a mensagem é expressa através de múltiplas formas de comunicar: seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Franco (2008, p.19) ao referir-se ao conteúdo de uma mensagem, profere que “Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido.”.

Para Henry e Moscovici (1968 apud BARDIN, 1977, p.33), “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo.”. Bardin (1977) define o campo de análise de conteúdo composto por um conjunto de técnicas destinadas às análises das comunicações. Há, portanto, um leque de instrumentos de análise que se adaptam e se aplicam ao vasto campo das comunicações. Assim, o propósito maior da análise do conteúdo não se restringe aos usos de procedimentos sistemáticos e à descrição do conteúdo de mensagens, mas se pode afirmar que as relações interativas de sentidos presentes nas mensagens são expressas pelas inferências de conhecimentos que englobam as condições de produção ou de recepção das comunicações, tomando como base indicadores de ordem quantitativa ou não (Cf. BARDIN, 1977).

Uma vez que toda análise de conteúdo implica relações inferenciais, os saberes apreendidos desses processos caracterizam-se por suas naturezas psicológica, sociológica, histórica, econômica etc. Bardin (1977) compara o analista a um arqueólogo ou um detetive: os documentos com os quais trabalha são como vestígios para o analista, podendo esses vestígios revelar dados, estados, fenômenos atrelados ao conteúdo das mensagens. Assim, o analista, ao manipular mensagens, infere conhecimentos advindos dos emissores dessas comunicações, bem como conhecimentos sobre o meio onde se concretizam.

Podemos apontar alguns procedimentos dos quais se vale o analista na Análise de Conteúdo. Antes de inferir sobre um conteúdo, ele busca indícios que contribuem para a exposição de evidências. Assim, para a análise do conteúdo, o analista desenvolve seu trabalho levando em consideração algumas etapas. A descrição (definição das características de um texto); a inferência (processo intermediário, que pontua respostas resultantes de operações lógicas nos enunciados, a partir da ligação com outras proposições) a interpretação (significação proporcionada às características de um texto.) (Cf. BARDIN, 1977).

Em se tratando da nossa pesquisa, na etapa da descrição, definiremos nos LDP os gêneros orais que estão presentes nas seções de oralidade e/ou produção de texto oral. Logo depois, nos deteremos à identificação dos que comportam a categoria da **oralidade letrada** e analisaremos como se apresentam as propostas didáticas para o ensino dos gêneros orais formais, atentando para a existência de etapas (preparação; produção; avaliação). Além disso, na etapa que remete à inferência, investigaremos, nas atividades que se atrelam aos gêneros da **oralidade letrada**, se há a construção de conhecimentos sobre as particularidades da fala, a interação através dos gêneros orais e as suas relações com a escrita. Na etapa da interpretação, lançaremos nossa análise a fim de compreender, diante das características pontuadas nas atividades, se elas colaboram para o desenvolvimento de competências quanto ao uso da fala em contextos mais formais.

Segundo Franco (2008), um outro aspecto que a Análise de Conteúdo aponta como relevante diante das descobertas é o aporte teórico. Ou seja, “toda análise de conteúdo implica comparações contextuais” (FRANCO, 2008, p.16). O conteúdo analisado de uma mensagem não deve se apresentar como uma informação plenamente descritiva, mas sim é importante relacionar-se a comparações multivariadas e essencialmente necessita ser designado por alguma forma de teoria. Sobretudo, toda a análise deve nortear-se tendo em vista a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador. Desse modo, a

pesquisa que resultou nesta dissertação está fundamentada teoricamente em Bakhtin (2010), Dolz; Schneuwly; Haller (2004), Marcuschi (1998, 2004, 2010), Marcuschi; Dionísio (2007), Koch (2006), Rojo (2004, 2005, 2006); Antunes (2003); Fávero; Andrade; Aquino (2012), Leal; Brandão; Lima (2012); Ávila; Nascimento; Gois (2012). Todos esses autores postulam o ensino de língua numa perspectiva sociointeracionista.

Buscaremos em Bakhtin (2010) as discussões sobre a linguagem em seu processo interacional, em que se apresentam as práticas norteadas pelos gêneros discursivos. Ao abordarmos Dolz, Schneuwly e Haller (2004), trataremos do ensino do oral e suas particularidades, tendo em vista a sua concretização através dos gêneros nas práticas sociais. Quando nos reportamos a Marcuschi (1998, 2004, 2010), tomamos conhecimento sobre os usos da oralidade e da escrita, visto que se apresentam por suas especificidades, entretanto não são práticas suficientemente opostas, mas complementares. Além disso, Marcuschi e Dionísio (2007) discorrem em suas pesquisas sobre as relações entre as modalidades da fala e da escrita. Recorremos a Koch (2006) e a Soares (2004) para conceituarmos as concepções de língua e linguagem, compreendendo a perspectiva de ensino referente a cada uma delas, a partir de um panorama atrelado aos contextos histórico, político e social no decorrer do tempo.

Ao tratarmos dos LD, discutimos sobre os modos de usar e os modos de escolha dos LDP, para tanto, nos baseamos em Rojo (2005). Outrossim, tomamos os subsídios de Rojo (2005) e para abordar a perda ou não da autonomia docente quando do uso de LDP. Finalmente, quando lançamos as reflexões sobre o ensino da oralidade nas aulas de Português, nos debruçamos sobre as pesquisas de Antunes (2003), Fávero, Andrade e Aquino (2012), bem como Ávila, Nascimento e Gois (2012). Além disso, sobre o trabalho com o eixo da oralidade nos LDP, buscamos as discussões de Leal, Brandão e Lima (2012), Silva e Angelis (2003), Costa-Maciel (2011), Costa-Maciel e Santos (2016) e Magalhães (2007).

Em suma, o pesquisador, quando analisa e interpreta os conteúdos das comunicações, vivencia etapas de um processo em que a contextualização é o requisito principal, a fim de perpetuar a relevância dos sentidos atrelados às mensagens. “Resumindo: o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito ou latente.” (FRANCO, 2008, p.16).

Sabendo disso, explicaremos a partir de agora quais foram as nossas categorias de análise.

5.4 Categorias de análise

Nas análises realizadas, verificamos a frequência: (i) das atividades que contemplam produções orais espontâneas; (ii) das atividades que abordam gêneros escritos oralizáveis; (iii) das atividades que abarcam os gêneros da oralidade letrada. As atividades dessa última categoria são, de fato, o foco da nossa pesquisa. Nesse caso, destacamos que usamos quantificação dos dados, mas essa contagem serviu de base apenas para reflexão acerca do que a presença (ou não) e a frequência dessas atividades quer dizer. Ou seja, a partir do quantitativo de atividades contabilizadas em cada categoria, depreenderemos qual a concepção adotada pelos autores das coleções LDP analisadas no que se refere ao trabalho com os gêneros orais no ensino de português.

Para tanto, tomamos como base as taxionomias formuladas por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), quais sejam: (i) **Oral espontâneo e as produções (conversação)** e (ii) **Oral com origem na escrita (oralização da escrita)**. A outra categoria de análise, baseada nos PCE (PERNAMBUCO, 2012), é a (iii) **Oralidade letrada (gêneros da oralidade mais formais apoiados na escrita)**.

Assim, realizamos nossa pesquisa considerando as seguintes etapas:

Quadro 1 - Síntese dos objetivos, *corpus*, instrumentos e critérios de análise dos dados

	Objetivos	Instrumentos de construção dos dados	Perspectiva teórico-metodológica de análise dos dados	Categorias de análise
1	Averiguar, nas atividades consideradas como da oralidade letrada, se (e como) permitem a construção de conhecimentos sobre: (i) as especificidades da fala; (ii) a interação por meio de gêneros orais; e (iii) as relações entre fala e escrita.	<p>Pesquisa documental</p> <p>Coleção A (CA): “Português Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar, 9ª edição, Editora Saraiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coleção B (CB): “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, de Tânia Amaral Oliveira entre outros, 4ª edição, Editora IBEP. 	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Oral espontâneo e as produções (conversaão) • Oral com origem na escrita (oralização da escrita) • Oralidade letrada (gêneros da oralidade mais formais apoiados na escrita)
2	Analisar a sistematização do trabalho para o ensino da produção de gêneros orais formais, verificando se há a apresentação de diferentes etapas de preparação, produção e avaliação, a fim de desenvolver competências nos alunos para diferentes situações sociais de uso da fala, em especial, em contextos formais públicos mais;	<p>Pesquisa documental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coleção A (CA): “Português Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar, 9ª edição, Editora Saraiva. <p>Coleção B (CB): “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, de Tânia Amaral Oliveira entre outros, 4ª edição, Editora IBEP.</p>	Análise documental Análise de Conteúdo	
3	Elaborar um curso de formação continuada para professores da rede estadual de ensino – produto final de nossa pesquisa - a fim	<p>Pesquisa documental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposta de intervenção: curso “Oralidade na sala de aula: sistematizando o ensino dos gêneros 	Análise documental	

de oportunizar reflexão de saberes e partilha de experiências para o ensino de práticas de oralidade letrada.	da categoria oralidade letrada.”.		
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------	--	--

Fonte: A autora (2018).

Considerando os resultados encontrados, produzimos um curso para formação continuada de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de refletir sobre o ensino dos gêneros orais em práticas letradas, visando contribuir com situações didáticas mais significativas para a aprendizagem dos alunos, de modo a desenvolver propriedades de uso da fala em diversos contextos, essencialmente, os mais formais públicos, bem como trocar experiências docentes. Vejamos na subseção a seguir, uma breve descrição sobre nosso curso de formação continuada.

5.5 Curso de formação continuada de professores de Língua Portuguesa: temáticas, carga-horária e público-alvo.

O curso tem como tema “Oralidade na sala de aula: sistematizando o ensino dos gêneros da categoria oralidade letrada” e tem como objetivo geral favorecer a construção de práticas escolares a serem direcionadas para o ensino sistematizado dos gêneros da **oralidade letrada**, contemplando as diversas situações discursivas, a partir da produção de gêneros orais formais públicos.

No que se refere à duração do curso, este comportará uma carga horária de 40h, distribuídas em seis módulos. Quanto às temáticas a serem desenvolvidas no curso, podemos citar: estudo da linguagem oral e suas regularidades; a linguagem falada e linguagem escrita: modalidades complementares; práticas de oralidade e a transposição didática dos gêneros orais formais públicos; orientações teórico-metodológicas para o ensino da produção de gêneros orais da categoria **oralidade letrada**; o trabalho com a oralidade nos LDP do Ensino Fundamental.

Quanto ao público-alvo a que se destina o curso, escolhemos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, os quais lecionam em escolas estaduais da GRE Metropolitana Norte do estado de Pernambuco, tendo em vista ser nessa regional a minha vivência docente nos últimos 9 anos, na EREM Padre Francisco Carneiro, município de Olinda. Além disso, restringiremos essa formação continuada aos docentes os quais fazem parte das escolas que tiveram uma ou as duas das coleções de LDP mais adotados na GRE-PE, as quais definiram o *corpus* da nossa pesquisa.

Esperamos, com essa pesquisa e com o curso proposto como intervenção, contribuir para que o ensino dos gêneros orais tenha o devido espaço e a devida importância na escola, conforme orientam os documentos oficiais e conforme mostra nossa experiência como professores que buscam a formação de alunos leitores, falantes e produtores de textos autônomos. Acreditamos ser o curso de formação continuada uma oportunidade para trocas de saberes docentes, a fim de fomentarmos debates, reflexões sobre o trabalho sistematizado com os gêneros da oralidade letrada. Uma vez que o eixo de ensino da oralidade é menos prestigiado no currículo escolar da Educação Básica, do mesmo modo entendemos, também a partir da nossa vivência docente, que tem sido participativa em cursos de formação de Língua Portuguesa propostos pela GRE e Instituições de Ensino Superior, serem escassas as formações continuadas que se dediquem ao ensino dos gêneros orais.

Acompanhemos, na seção a seguir, a análise das propostas das atividades presentes nas seções de oralidade e/ou produção de texto das duas coleções de LDP dos anos finais do Ensino Fundamental, objeto da nossa pesquisa.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 Análise de atividades de oralidade em livros didáticos

Segundo os PCN (BRASIL,1998), para que um aluno possa ser considerado competente em Língua Portuguesa, precisa dominar habilidades que possibilitem um convívio social ativo e independente, saiba se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, “utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (p.07). Assim, numa sociedade competitiva como a nossa, o indivíduo precisa interagir em diferentes situações sociais de comunicação, não apenas por meio da escrita, mas também e principalmente por meio da fala; precisa ser capaz de compreender e participar de uma conversa, dando informações de modo pertinente, defender pontos de vista e argumentar, entre outras atividades discursivas informais e formais. Daí a importância de um estudo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades de oralidade em sala de aula. Como, muitas vezes, o livro didático é o único material de apoio de que o professor dispõe para trabalhar com seus alunos, torna-se imprescindível que atividades de oralidade façam parte dos conteúdos enfocados nesse material. Entretanto, é necessário que os modos de usar o LD nas aulas não contribuam para o professor perder a autonomia para ser autor de suas aulas. O professor precisa fazer com que o seu projeto didático dialogue com o projeto do LD, de modo a facilitar o seu trabalho e a propiciar aprendizagens significativas para o aluno.

O ensino da oralidade tem a mesma relevância que o ensino dos demais eixos. No guia de escolha do livro didático 2017 (o PNLD), aparece como um dos critérios específicos para qualificação dos livros:

Cabe ao ensino de língua materna, nesse nível de ensino-aprendizagem, aprofundar o processo de inserção qualificada do aluno na cultura da escrita:

1. aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos;
2. desenvolvendo as competências e as habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento;
3. ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem;
4. **desenvolvendo as capacidades associadas aos usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.** (BRASIL, 2017, p.17, grifo nosso).

Sabendo disso, procedemos à análise de duas coleções de livros didáticos:

A coleção “Português Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar, publicada sua 9ª edição pela Editora Saraiva em 2015, referida aqui como “Coleção A (CA) ”; e a coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, de Tânia Amaral Oliveira e outros, publicada sua 4ª edição em 2015 pela Editora IBEP, aqui referida como “Coleção B (CB) ”. Essas coleções foram aprovadas no PNLD 2017.

Iniciaremos a nossa análise pela CA, tendo em vista que seus livros foram os mais adotados entre as escolas estaduais de Pernambuco⁸. Logo após, partiremos para a análise da CB, a segunda mais adotada no estado.

Na primeira etapa da análise, identificamos todas as atividades relacionadas ao trabalho com a oralidade nos livros didáticos em tela. Na segunda etapa, organizamos as atividades em três categorias, de acordo com a natureza dos gêneros orais, sendo duas categorias de análise baseadas em Dolz, Schneuwly e Haller (2004): **oral espontâneo (conversaão)**; **oral com origem na escrita (oralização da escrita)**, e outra categoria cunhada pelos PCE (PERNAMBUCO, 2012): **oralidade letrada (gêneros da oralidade mais formais apoiados na escrita)**. Ao analisar os livros, intencionamos, ao final, verificar o que cada LD pode proporcionar para o ensino desse eixo, bem como, no que se refere ao trabalho com os gêneros orais formais públicos presentes nas seções de oralidade e/ou seções de produção de textos orais, foco na nossa pesquisa, observar se oferecem aos alunos aprendizagens significativas da fala em contextos sociais escolares e extraescolares.

Para organizar a análise, construímos os seguintes questionamentos tendo em vista nossos objetivos de pesquisa:

1. Quais gêneros orais são contemplados no LD e em quais das categorias eles se enquadram?
2. Que saberes sobre o ensino-aprendizagem da linguagem oral, no que se refere às particularidades da fala, da interação através de gêneros orais e das suas relações com a linguagem escrita são favorecidos nas atividades com os gêneros da **oralidade letrada**?
3. Há sistematização na abordagem para o ensino da produção de gêneros orais da categoria **oralidade letrada**?

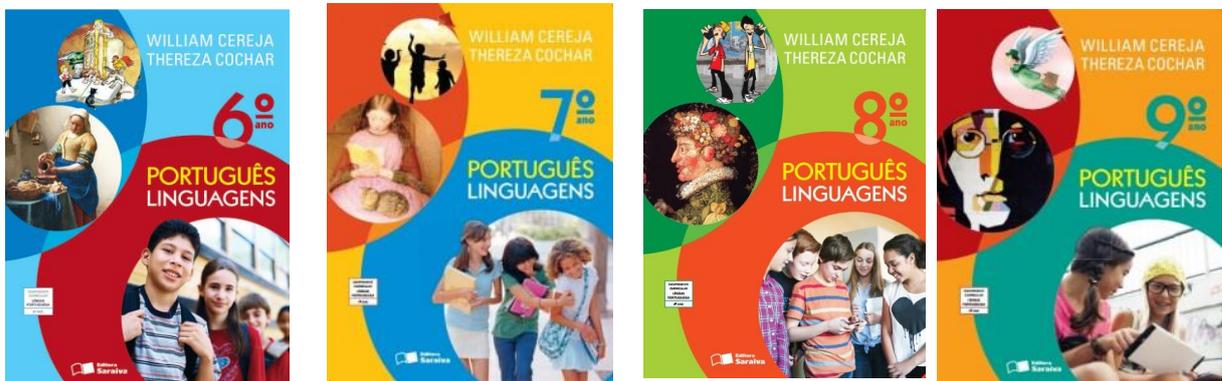
⁸ O processo de escolha dos LD desta pesquisa tomou como base dados obtidos no portal do FNDE, através do Sistema de Material Didático (SIMAD), em que investigamos os dois livros mais adotados entre as escolas que apresentam os últimos anos do Ensino Fundamental do estado de Pernambuco, da GRE da região Metropolitana Norte, pelo fato de a pesquisadora lecionar há dez anos em uma das escolas dessa região.

4. As atividades analisadas da categoria da **oralidade letrada** contribuem para o desenvolvimento de competências do falante, de maneira a possibilitar uma comunicação eficiente em situações formais públicas?

Antes de adentrarmos à análise das atividades do eixo da oralidade, conheceremos, a seguir, a organização dos livros da CA quanto aos eixos do ensino de língua portuguesa, a fim de compreendermos como se relacionam as atividades que trabalham a linguagem oral com os demais eixos.

Vejam os abaixo, as imagens dos volumes da CA:

FIGURA 1 - Imagens dos volumes da CA



Fonte: CEREJA, W.R; MAGALHÃES. **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

Os livros da CA apresentam-se organizados em quatro unidades temáticas por volume, cada um composto por três capítulos e, por fim, pela seção *Intervalo*, destinada a um projeto didático que pode ser desenvolvido no final do capítulo. De acordo com os registros realizados nos quadros do LA “Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis”, os quais serão expostos adiante, contabilizamos em toda a CA nove seções de *Produção de Texto* com propostas de atividades voltadas para a oralidade. Há, portanto, nessas seções um quantitativo de sete atividades da categoria da **oralidade letrada** e duas atividades da categoria **oral com origem na escrita (oralização da escrita)**.

Na abertura das unidades, os LA trazem uma temática associada sempre ao estudo de um gênero, bem como gêneros mais imagéticos (fotografia, pintura, quadrinhos etc.) relacionados a trechos de textos, tais como poemas, crônicas, contos, ou mesmo charge, tirinhas, que aludem às temáticas norteadoras que serão desenvolvidas nas unidades. Não podemos deixar de citar, na introdução das unidades, a seção *Fique ligado! Pesquise!*, em que

aparecem sugestões complementares de livros paradidáticos, filmes, sites que remetem ao estudo de temas atrelados à unidade em questão, a fim de estimular atividades de pesquisa, de leitura, como também envolvendo filmes e músicas.

Ainda presente em todas as aberturas das unidades, encontramos uma pequena chamada para a seção *Intervalo* que se refere ao projeto didático do LA, que aparece ao término de cada unidade do livro “Português Linguagens”. Essa seção caracteriza-se por trabalhar retomando conteúdos estudados, estimulando apresentações de modo criativo e/ou lúdico através de mostras, exposições ou feiras. As propostas para culminância desses projetos englobam produções de textos escritos e orais propostos nas unidades. Em se tratando das propostas com projetos didáticos da seção *Intervalo* com os gêneros orais, identificamos em todos os LA uma predominância de projetos didáticos envolvendo, em sua maioria, produção de gêneros escritos, tais como: produção de livros de contos, varal de poesias, painel com produções de cartas de reclamação, relatos pessoais, cartazes, jornal mural etc. Somente em dois LA, os dos 7º e 8º anos, encontramos uma proposta em cada LA que se reporta ao trabalho com os gêneros orais debate e seminário, respectivamente. Observemos, a seguir, um exemplo de abertura do LA8, em que temos a seção *Intervalo*, propondo a apresentação do seminário sobre a saúde do adolescente:

Abertura de unidade – FIGURA 2 e FIGURA 3

Obra: **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

Série: 8º ano (LA8)

Localização: 202 e 203 – Unidade 4.

FIGURA 2 – Abertura de unidade do LA8



Ser diferente

Branco, pretos, amarelos

Branco, pretos, amarelos,
Vamos misturar as cores.
De um só pai nós descendemos,
São irmãos todos os homens.

Um só Deus criou a todos,
Uma pátria só – o mundo.
São irmãos todos os homens,
Isso está bem constatado.

São irmãos todos os homens,
Branco, pretos, amarelos.
Diferentes são as cores,
Mas igual é a natureza.

Tudo igual por toda parte,
Já mil vezes o escutei.
E da fala até o ato
E da terra até o céu.

São iguais todos os homens,
Branco, pretos, amarelos.
Povos, raças – diferenças
São histórias inventadas.



RECURSO DIGITAL

Itzhac Leibush Peretz. In: *Diversos povos*. Tradução e adaptação de Tatiana Belinky e Mira Perlov. São Paulo: Scipione, s.d. p. 49.

202

FIGURA 3 – Abertura de unidade do LA8

UNIDADE 4

**Fique ligado!
Pesquise!**

LIVROS

O preço da liberdade, de Sally Griedley (Ática); *A outra face - História de uma garota afegã*, de Deborah Ellis (Ática); *Aleijado*, de Luiz Antonio Aguiar (Ática); *Fora da trilha*, de Paul Stewart (Cia. das Letras); *Longe dos olhos*, de Ivan Jaf (Ática); *Amor sem fronteiras*, de Elias José (Larousse/Escala); *Diário de Raquel*, de Marcos Rey (Cia. das Letras); *O corcunda de Notre-Dame*, de Victor Hugo (Ediouro); *Frankenstein*, de Mary Shelley, recontada por Ruy Castro (Cia. das Letras); *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank (Record); *O diário de Zlata*, de Zlata Filipovic (Cia. das Letras); *Uma menina estranha - Autobiografia de um autista*, de Temple Grandin e Margaret M. Scariano (Companhia das Letras); *Amor é fogo*, de Stela Maris Rezende (Formato); *A cor do azul*, de Jane Tutikian (Atual); *A cor da ternura*, de Geni Guimarães (FTD); *Nó na garganta*, de Mirna Pinsky (Atual).

FILMES

Colegas, de Marcelo Galvão; *Promessas de um novo mundo*, de Justine Shapiro, B. Z. Goldberg e Carlos Bolado; *Hairspray - Em busca da fama*, de Adam Shankman; *Entre dois mundos*, de Vic Sarin; *Em busca de um milagre*, de Michael McGowan; *O som do coração*, de Kirsten Sheridan; *Ensinando a viver*, de Menno Meyjes; *A voz do coração*, de Christophe Barratier; *Meu pé esquerdo*, de Jim Sheridan; *Minhas cem crianças*, de Edwin Sherin; *O homem sem face*, de Mel Gibson; *Amistad*, de Steven Spielberg; *Lilo e Stitch*, de Tony Craig.

RECURSO DIGITAL

www.museudapessoa.net/pt/home

SITE

Professora, é conveniente que já no início da unidade, você apresente o conteúdo presente no projeto de leitura online.

INTERVALO

Projeto
Viver com saúde!
Apresentação de um seminário sobre a saúde do adolescente.

203

Os LA apresentam, em cada capítulo de um modo geral, a frequência das principais seções a seguir, norteadas pela organização dos quatro eixos de ensino: *Estudo do texto* (leitura) > *Produção de Texto* (produção de texto escrito ou oral) > *Para escrever com técnica* ou *Para escrever com expressividade* (produção de texto escrito) > *A língua em foco* (análise linguística) > *De olho na escrita* (análise linguística) > *Divirta-se* (leitura) > *Passando a limpo* (leitura e análise linguística) > *Intervalo* (produção de texto escrito ou oral). A seguir, podemos conferir parte do sumário, referente à unidade 1 do LA7, em que percebemos essa sequência de organização dos eixos de ensino:

Sumário – FIGURA 4

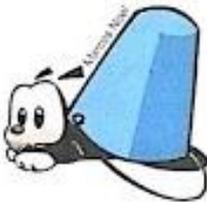
Obra: **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

Série: 7ºano (LA7)

Localização: Sumário – Unidade 1.

FIGURA 4 – Sumário do LA7

SUMÁRIO		UNIDADE 1	
Acesse aqui o Manual do Professor Multimídia		Heróis	
CAPÍTULO 1		A preservação da vida e o equilíbrio cósmico	
	Asclépio, Heloisa Prieto		12
	Estudo do texto		15
	Compreensão e interpretação		15
	A linguagem do texto		16
	Leitura expressiva do texto		17
	Trocando ideias		17
	Cruzando linguagens		18
	Ler é um prazer		19
	Produção de texto		21
	O mito		21
	Para escrever com técnica		24
	O narrador		24
	A língua em foco		27
	O verbo (I)		27
	A estrutura do verbo		28
	Verbos regulares e irregulares		30
	Principais verbos irregulares		31
	Formas nominais do verbo		33
	Locuções verbais		34
	Semântica e discurso		35
	De olho na escrita: g ou j? (I)		36
	Divirta-se		38
CAPÍTULO 2		Guardião da natureza	
	Fotos, Hasibul Wahab		39
	Produção de texto		41
	A língua em foco		42
	O verbo (II)		42
	Tempos do subjuntivo		44
	O subjuntivo na construção do texto		48
	Semântica e discurso		49
	Divirta-se		50
CAPÍTULO 3		É fácil ser super!	
	Carta aberta ao Homem-Aranha, Lourenço Diaféria		51
	Estudo do texto		52
	Compreensão e interpretação		52

Ao observarmos a organização dos eixos do ensino entre as seções dos LA, verificamos que há uma abrangência maior para os eixos de leitura, produção de texto escrito e análise linguística. Identificamos somente duas seções dos LA com recorrência de atividades de produção com os gêneros orais, que são as seções *Produção de Texto* e *Intervalo*, embora seja a frequência de propostas que promovem as práticas de oralidade nessas duas seções dos LA um tanto reduzidas quando comparadas às propostas didáticas para os demais eixos do ensino. Isso nos leva a constatar o desequilíbrio quantitativo de atividades propostas entre os eixos do ensino de Língua Portuguesa nesse coleção.

Com o intuito de compreendermos a concepção sobre o ensino de língua adotada pela CA, mais especificamente sobre o ensino da oralidade, consultamos o manual do professor. Intencionamos averiguar como os autores da CA tratam a abordagem do eixo da oralidade nos LDP e se houve incentivo para o trabalho com os gêneros orais formais públicos no decorrer das unidades dos LA, tomando como base a organização do plano de ensino de Língua Portuguesa e os pressupostos teóricos metodológicos presentes no manual do professor. Assim, o manual do professor é dividido nas seguintes seções: Introdução > Pressupostos teóricos e metodológicos > Avaliação > Estrutura e metodologia da obra > Cronograma > Plano de curso > Livro digital e multiletramento.

Na seção Introdução, do Manual do professor, Cereja e Magalhães (2015) afirmam que a atual edição da CA tem o compromisso de confirmar e aprofundar o trabalho já traçado nas edições anteriores. Esses autores enfatizam o investimento em propostas mais consistentes no eixo da leitura, visto que se lançam comprometidos com a formação de leitores, paralelamente ao estudo de uma abordagem gramatical que se apoia nas recentes pesquisas da linguística e da análise do discurso, entretanto, sem abdicar dos conceitos da gramática normativa, considerados importantes para o exercício da metalinguagem. Ao que se refere ao eixo da produção de texto, Cereja e Magalhães (2015) comentam ser objetivo da coleção dar destaque ao trabalho de produção de texto apoiado na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual, estimulando a produção de gêneros orais e escritos. Os autores da CA criaram duas subseções novas para a seção *Produção de Texto*, que são: *Planejamento do texto* e *Revisão e reescrita*. A criação dessas subseções intenciona proporcionar além de orientações que direcionem melhor a produção textual dos alunos, como também, busca oferecer critérios para que os alunos avaliem os próprios textos e os dos colegas.

Na seção Pressupostos teóricos e metodológicos, Cereja e Magalhães (2015) dividem os pressupostos que fundamentam a CA a partir dos eixos de ensino: leitura, produção de texto (oral e escrito) e ensino de língua (análise linguística). No âmbito da oralidade, como já dissemos, esses autores definem as atividades da seção *Produção de Texto* (oral e escrito) recorrendo ao estudo dos gêneros discursivos ou textuais. Cereja e Magalhães (2015) afirmam assumir a perspectiva bakhtiniana para dar subsídios à elaboração das propostas de produção de textos com os gêneros orais e escritos da CA, bem como fundamentam-se em autores da Escola de Genebra para nortear suas propostas de atividades para o ensino de língua a partir de gêneros. Ao tratar especificamente sobre o eixo da oralidade, Cereja e Magalhães (2015) recomendam um ensino que desenvolva competências relacionadas à expressão oral e à escuta dos alunos. Dessa maneira, esses autores afirmam a necessidade de se propor nos LA atividades que se reportem para o estudo da oralidade em geral, da mesma forma, para os gêneros orais públicos.

Quando mencionam o estudo da oralidade, Cereja e Magalhães (2015) exemplificam o investimento na obra de atividades orais que colaboram de forma significativa para a interface leitura/escrita, tais como: peças teatrais, declamação de poemas, conversas dirigidas, debates em grupo, entre outras. Segundo os autores da CA, essas atividades estimulam o prazer e a ludicidade dos estudantes, visto que promovem também a interação eles, o trabalho colaborativo e a construção de valores. Podemos incluir essas atividades de oralidade na categoria **oral com origem na escrita (oralização da escrita)**. Assim durante as leituras dos textos, realizadas pelos alunos e professores, é possível o reconhecimento da importância de alguns aspectos da fala no momento da oralização: entonação, observação dos sinais de pontuação, ritmos, pausas etc. Além disso, as atividades da categoria da **oralização da escrita** são vistas pelos autores do LA como boas oportunidades para se desenvolverem competências para a escuta dos alunos.

Ao abordar o estudo dos gêneros orais públicos, Cereja e Magalhães (2015) declaram que a escola deve possibilitar vivências de atividades através desses gêneros, os quais comportam a categoria **oralidade letrada (gêneros da oralidade mais formais apoiados na escrita)**. Nesse sentido, os gêneros orais públicos ocorrem em situações de maior monitoramento nas práticas sociais, devendo-se investir nas aulas de Língua Portuguesa na apropriação de falas mais padronizadas. Para tanto, Cereja e Magalhães (2015) exemplificam os seguintes gêneros orais públicos: o seminário, a discussão em grupo, a entrevista oral, o debate regrado, o debate deliberativo e outros. Os autores da CA confirmam que o estudo

desses gêneros possibilita o aprendizado de regras e especificidades a depender dos gêneros em questão. É o que podemos observar adiante (CEREJA E MAGALHÃES, 2015, p. 286):

Esses gêneros possuem regras e procedimentos próprios que, dependendo do gênero, podem ser a tomada de notas, a troca de turnos (a vez de quem fala), o uso de equipamentos (gravadores, filmadoras, projetores) e a apropriação de estruturas linguísticas específicas, como “eu concordo”, “eu discordo”, “eu concordo em parte”, etc.

Diante disso, os autores da CA defendem o trabalho com oralidade a partir de gêneros orais públicos, a fim de assegurar que o aluno desenvolva sua competência linguística para expressar-se de forma eficiente, efetuar uma leitura para outros de maneira compreensível e atuar nas práticas sociais fazendo uso de variados gêneros orais.

Agora, dediquemo-nos à análise das propostas didáticas dos livros selecionados. Começaremos pela CA, conforme já dito anteriormente. Em primeiro lugar, observemos os quadros abaixo, referentes aos volumes da CA. Doravante denominamos cada livro didático da Coleção “A” de LA6, LA7, LA8 e LA9, correspondendo aos 6º, 7º, 8º e 9º anos e, em cada um deles, relacionamos os gêneros que são objeto das atividades nas três categorias de análise. Para tanto, especificamos nestes quadros apenas as unidades do LA em que aparecem as seções de oralidade/ produção de texto oral:

Quadro 2 – Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LA6

Coleção A (CA) Português Linguagens Ed. SARAIVA - 9ª edição Série: 6º ano	Unidades	Capítulos	Seção de Oralidade	Atividade de Linguagem	Gênero textual	Oral espontâneo	Oralização	Oralidade letrada
	Unidade 1	Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Leitura expressiva do texto	-	Conto maravilhoso		X	
		Capítulo 3	Produção de texto	-	Conto maravilhoso	-	X	-
	Unidade 2	Capítulo 1	Tocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-

		Capítulo 1	Leitura expressiva do texto	-	Crônica	-	X	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Leitura expressiva do texto	-	Romance	-	X	-
		Capítulo 3	-	-	-	-	-	-
	Unidade 3	Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Leitura expressiva do texto	-	Crônica	-	X	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 3	-	-	-	-	-	-
	Unidade 4	Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 3	Produção de texto	-	Exposição oral	-	-	X

Fonte: A autora (2018).

Quadro 3 – Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LA7

Coleção A (CA) Português Linguagens Ed. SARAIVA - 9ª edição. Série: 7º ano	Unidades	Capítulos	Seção de Oralidade	Atividade de Linguagem	Gênero textual	Oral espontâneo	Oralização	Oralidade letrada
	Unidade 1	Capítulo 1	Leitura expressiva do texto	-	Mito	-	X	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	-	-	-	-	-	-
		Capítulo 3	Leitura expressiva do texto	-	Crônica	-	X	-
		Capítulo 3	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
	Unidade 2	Capítulo 1	Leitura expressiva do texto	-	Relato de memórias	-	X	-

		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 3	-	-	-	-	-	-
	Unidade 3	Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Produção de texto	-	Argumentação oral: a discussão em grupo	-	-	X
		Capítulo 3	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 3	Produção de texto	-	Debate deliberativo	-	-	X
	Unidade 4	Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Produção de texto		A entrevista			X
		Capítulo 2	Leitura expressiva	-	Narrativa de mistério		X	
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X		
		Capítulo 3	-	-	-	-	-	-

Fonte: A autora (2018).

Quadro 4 – Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LA8

Coleção A (CA)	Unidades	Capítulos	Seção de Oralidade	Atividade de Linguagem	Gênero textual	Oral espontâneo	Oralização	Oralidade letrada
Português Linguagens Ed. SARAIVA - 9ª edição. Série: 8º ano	Unidade 1	Capítulo 1	Leitura expressiva do texto	-	Crônica	-	X	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X		
		Capítulo 2	Leitura expressiva do texto	-	Crônica		X	
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X		
		Capítulo 3	Produção de texto	-	Texto teatral escrito	-	X	-

	Unidade 2	Capítulo 1	Leitura expressiva	-	Crônica	-	X	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Leitura expressiva	-	Reportagem	-	X	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 3	-	-	-	-	-	-
	Unidade 3	Capítulo 1	Leitura expressiva	-	Crônica	-	X	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Leitura expressiva	-	Poema	-	X	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 3	-	-	-	-	-	-
	Unidade 4	Capítulo 1	Leitura expressiva	-	Crônica	-	X	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 3	Produção de texto	-	O Seminário	-	-	X

Fonte: A autora (2018).

Quadro 5 – Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LA9

Coleção A (CA) Português Linguagens Ed. SARAIVA - 9ª edição. Série: 9º ano	Unidades	Capítulos	Seção de Oralidade	Atividade de Linguagem	Gênero textual	Oral espontâneo	Oralização	Oralidade letrada
	Unidade 1	Capítulo 1	-	-	-	-	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 3	Leitura expressiva do texto	-	Reportagem	-	X	-
		Capítulo 3	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
	Unidade 2	Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	-	-	-	-	-	-

		Capítulo 3	Leitura expressiva	-	Crônica	-	X	-
		Capítulo 3	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
	Unidade 3	Capítulo 1	Leitura expressiva	-	Crônica	-	X	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Produção de texto	-	Debate regrado público	-	-	X
		Capítulo 2	Produção de texto	-	Debate regrado público: o papel do Moderador	-	-	X
		Capítulo 3	Leitura expressiva	-	Crônica	-	X	-
		Capítulo 3	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
	Unidade 4	Capítulo 1	Leitura expressiva	-	Crônica	-	X	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	-	-	-	-	-	-
		Capítulo 3	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-

Fonte: A autora (2018).

Como podemos observar nos quadros acima, em cada LA, identificamos atividades pertencentes às três categorias de análise. As seções que trabalham com a oralidade são três: *Leitura expressiva do texto* (em que se inserem atividades de oralização da leitura de textos trabalhados nos capítulos); *Trocando ideias* (em que encontramos a conversa dirigida como gênero da oralidade espontânea, destinada para discussão oral sobre abordagens das leituras); *Produção de texto* (em que detectamos atividades das categorias **oral com origem na escrita e oralidade letrada**). A seção *Trocando ideias* em quase toda a CA apresenta a maior quantidade de ocorrências, atingindo até oito atividades em cada livro. Apenas no LA9 encontramos a seção *Trocando ideias* com o mesmo quantitativo de ocorrências que a seção *Leitura expressiva*, aparecendo até cinco atividades.

Dentre as nove seções de *Produção de Texto* para o eixo da oralidade encontradas na CA, duas propostas abordam atividades com gêneros escritos passíveis de serem oralizados, pertencentes, então, à categoria **oral com origem na escrita (oralização da escrita)**. As demais atividades dos LA contabilizam um quantitativo de sete propostas de produção de

texto, englobando os gêneros orais formais públicos, os quais incluímos na categoria da **oralidade letrada (gêneros da oralidade mais formais apoiados na escrita)**. Assim, as duas atividades de produção com gêneros orais destinadas às práticas de oralização da escrita encontram-se nos LA6 e LA8, respectivamente, identificadas no Quadros 2 e no Quadro 4, presentes nas unidades 1, em que temos os seguintes gêneros: o “conto maravilhoso” no LA6 e o “texto teatral escrito” no LA8. Quanto ao trabalho com os gêneros orais formais públicos, verificamos a existência de propostas de produção de texto nos LA do 6º ao 9º ano.

Assim, as duas atividades de produção com gêneros orais destinadas às práticas de oralização da escrita encontram-se nos LA6 e LA8, respectivamente, identificadas nos Quadros 2 e 4, presentes nas unidades 1, em que temos os seguintes gêneros: o “conto maravilhoso” no LA6 e o “texto teatral escrito” no LA8. Quanto ao trabalho com os gêneros orais formais públicos, verificamos a existência de propostas de produção de texto nos LA do 6º ao 9º ano.

Identificamos, no LA7 (vide Quadro 3), o quantitativo máximo de três seções de *Produção de Texto* com gêneros orais da categoria da **oralidade letrada**, em que podemos citar: “Argumentação oral: a discussão em grupo” (unidade 3), “Debate deliberativo” (unidade 3) e “A entrevista oral” (unidade2). Além disso, notamos o quantitativo mínimo de apenas uma atividade de produção de texto com gênero oral formal nos LA6 e LA8 (vide Quadros 2 e 4, respectivamente), em que observamos propostas com os gêneros exposição oral (unidade 4) e seminário (unidade 4). Diante disso, compreendemos que o trabalho com a produção de gêneros orais formais públicos na CA ainda aparece de modo bastante desigual no que se refere à quantidade de seções de *Produção de Texto* voltadas para o eixo da oralidade, quando comparamos com a maior frequência de atividades de produção de gêneros escritos existentes nos LA.

Ao investigarmos, no PNLD 2017, o trabalho com o eixo da oralidade na CA, verificamos que esse eixo do ensino se apresenta com menos atividades de produção de gêneros orais, se compararmos ao quantitativo maior de atividades oriundas dos demais eixos do ensino de língua. Contudo, o PNLD 2017 afirma que mesmo que a CA apresente uma quantidade menor de atividades do eixo da oralidade, as propostas existentes na obra dão conta do estudo dos gêneros da tradição oral e de contextos orais mais formais, colaborando para o desenvolvimento de habilidades dos alunos para atuarem por meio da fala nas práticas sociais. É o que encontramos no trecho a seguir:

Apesar de ser o eixo menos contemplado na obra, a **oralidade** focaliza alguns gêneros da tradição oral ou de situações formais de uso da língua. O estudo é voltado para que o aluno aprenda as regras sociais presentes na produção desses gêneros (BRASIL, 2016, p.43).

Diante disso, o PNLD 2017 ressalta que, embora na CA, as atividades com os gêneros orais sejam contabilizadas em menor número, quando relacionadas às atividades dos demais eixos do ensino, as produções orais existentes propiciam aprendizagens que remetem aos gêneros nas práticas sociais. Acreditamos que a escassa abrangência de práticas de oralidade na CA colabora para intensificar um tratamento secundário para os estudos da fala. Sabemos que há diversos aspectos da linguagem oral que precisam ser estudados e que se inter-relacionam, muitas vezes, com a linguagem escrita, principalmente, nos contextos mais formais que abrangem os gêneros da oralidade.

A seguir, dediquemo-nos às análises das atividades da CA, as quais se fazem presentes nas seções de oralidade *Produção de Texto*, em que pretendemos focar os gêneros orais pertencentes à categoria **oralidade letrada**. Na FIGURA 5, podemos observar uma atividade corresponde ao LA6:

Atividade 1 – FIGURA 5

Obra: **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

Série: 6º ano (LA6)

Localização: página 252 – Unidade 4.

FIGURA 5 – Produção de Texto do LA6: A exposição oral

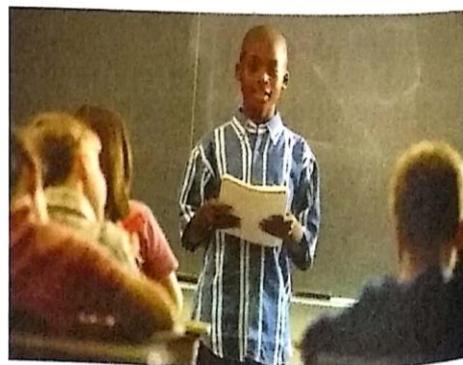
Produção de texto

A EXPOSIÇÃO ORAL E O CARTAZ

A exposição oral

Na vida escolar e social, é comum sermos solicitados a falar em público, seja para expor e transmitir algum conhecimento, seja para debater um tema. Um dos gêneros orais públicos mais importantes e com maior presença na esfera escolar é a **exposição oral**.

A finalidade principal da exposição oral é transmitir saberes. Na exposição oral feita no ambiente escolar, um ou mais alunos, depois de pesquisar, assumem o papel de especialistas em um assunto e se empenham em transmitir ao público o que sabem sobre ele. Uma boa exposição oral envolve pesquisa e planejamento, apresentação do tema em etapas e a adoção de procedimentos quanto a postura e voz, utilização de recursos audiovisuais, linguagem e relacionamento com o público.



A exposição oral é um dos gêneros orais públicos mais utilizados na esfera escolar.

252

Fonte: CEREJA, W.R; MAGALHÃES. **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.p.252.

O gênero exposição oral, denominado assim por Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004), conhecido também por “seminário”, é um dos gêneros orais formais da esfera pública mais praticados no contexto escolar, por todas as disciplinas, visto que esse gênero propicia ao aluno um perfil de especialista acerca de um assunto a ser pesquisado e transmitido em um momento de aula. De acordo com Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd, (2004), nem sempre a exposição oral é concretizada de forma devida no que se refere a sistematização do ensino desse gênero. Essa atividade aparece na unidade 4, no capítulo 3, iniciando na página 252, correspondente à última seção de *Produção de Texto* do LA6. Além disso, é importante salientarmos que, conforme já registramos (vide o Quadro 2), a atividade em questão é a única do LA6 que traz o trabalho com um gênero oral formal público.

A proposta de produção com o gênero exposição oral inicia conceituando esse gênero, a fim de esclarecer para o aluno suas características e objetivos, comumente empregados nas situações comunicativas, principalmente, as escolares (vide FIGURA 5). De acordo com Bakhtin (2010), os gêneros discursivos podem ser caracterizados a partir do seu tema, estrutura composicional e estilo, apresentando com base nesses três aspectos básicos um

aglomerado de características estáveis. Tendo em vista que essa proposta de produção textual está inserida em um LDP de 6º ano, conjecturamos que as práticas de “exposições orais” (seminários) ainda sejam incipientes para esses alunos, de maneira que necessitem de uma sistematização ainda mais criteriosa quanto ao ensino desse gênero.

Logo adiante, no segundo parágrafo introdutório, identificamos orientações a respeito dos papéis sociais dos interlocutores em ação: alunos pesquisadores, que serão os responsáveis pela exposição do conteúdo para o público. No público, por sua vez, estarão os demais colegas da turma e o professor, os quais assumirão o papel de ouvintes, ou mesmo de possíveis avaliadores, muitas vezes, sendo-lhes permitida a formulação de questionamentos em dado momento da exposição.

Ainda no segundo parágrafo introdutório, consideramos pertinente o lançamento de informações, mesmo que sem aprofundamento, acerca das etapas iniciais que compõem uma exposição oral – a pesquisa e o planejamento – com a finalidade de preparar o aluno para a elaboração de um roteiro escrito, que o norteará durante a apresentação do tema. Além disso, há indicações que remetem, brevemente, aos conhecimentos paralinguísticos, cinésicos e socioculturais, tão fundamentais nas atuações por meio da fala e que precisarão ser ensinados na escola. Esses conhecimentos, uma vez aplicados adequadamente nas práticas orais, colaboram para uma boa comunicação. Outro fator citado previamente no final da introdução, diz respeito ao uso de recursos audiovisuais, orientação essa de grande valia durante a organização do conteúdo, influenciando também para prender a atenção do público no decorrer da exposição.

Compreendemos o quanto são complexas as etapas que o gênero exposição oral abrange, de maneira que se faz necessário o acompanhamento e o planejamento delas pelo professor. É importante que ocorra a reflexão sistemática sobre o gênero, em razão de favorecer ao aluno o entendimento de seus aspectos funcionais e estruturais. Em se tratando dos aspectos estruturais comunicativos do gênero, Dolz, Schneuwly, Pietro e Zanhnd (2004) discorrem que é frequente a prática do seminário no contexto escolar, porém percebe-se a ausência do trabalho com a linguagem expositiva em sala de aula, assim como, são recorrentes a não existência de estratégias de intervenção e de um processo avaliativo nas práticas desse gênero. Vejamos a seguir, na FIGURA 6, o que traz essa atividade sobre as informações mais detalhadas referentes às etapas da Pesquisa e planejamento > Realização da exposição oral > Postura e voz > Recursos audiovisuais:

Atividade 1 – FIGURA 6

Obra: **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

Série: 6º ano (LA6)

Localização: página 253 – Unidade 4.

FIGURA 6 – Produção de Texto do LA6: A exposição oral

Pesquisa e planejamento

- Pesquise sobre o tema em diversas fontes: livros especializados, enciclopédias, jornais, revistas, *sites* da Internet. Selecione as principais informações e anote-as, bem como os exemplos, gráficos e imagens que podem ilustrar ou fundamentar a exposição. Se houver mais de um ponto de vista sobre o assunto, registre-os também. Aprofunde-se no tema até sentir que tem domínio sobre ele e está em condições de transmitir ao público o que sabe.
- Redija um pequeno roteiro para ter em mãos como apoio durante a exposição. Inclua nele as etapas da exposição (apresentadas no item a seguir) e os pontos principais do assunto que vai abordar. Esse roteiro não deve ser lido durante a apresentação, mas apenas consultado, quando necessário.
- Prepare sua apresentação levando em conta o tempo disponível. Faça um treino para saber se há necessidade de ajustes quanto ao tempo.

Realização da exposição oral

As etapas a serem observadas no desenvolvimento da exposição oral são estas:

1. **Abertura:** O expositor saúda o público e apresenta-se. Ou, então, o professor anuncia quem será o expositor, chama-o e lhe dá a palavra.
2. **Introdução ao tema:** O expositor apresenta o tema ao público, explica rapidamente por que o escolheu e como se aprofundou nele. Esse momento é fundamental para atrair a atenção dos ouvintes.
3. **Apresentação do plano da exposição:** O expositor explica rapidamente ao público o modo como pretende desenvolver o tema, anunciando os itens que vai abordar.
4. **Desenvolvimento:** O expositor dá início à exposição, desenvolvendo um a um os itens que anunciou no plano. Entre um e outro item, deve buscar um encadeamento lógico, empregando expressões como “Vamos ver agora os aspectos negativos de tal iniciativa” ou “Vamos ver agora alguns exemplos do que foi desenvolvido”.
5. **Recapitulação:** O expositor recapitula de forma sintética os principais pontos da exposição. Depois pergunta ao público se há alguma dúvida ou se alguém quer fazer alguma pergunta.
6. **Conclusão:** O expositor transmite uma mensagem final, representada por uma frase ou um pensamento para reflexão. Ou pode lembrar um problema, relativo ao tema, que exigiria outra exposição.
7. **Encerramento:** O expositor agradece a atenção do público e se despede.

Postura e voz

- Evite falar apressadamente. Fale de modo pausado, para inspirar confiança, e procure transmitir convicção, energia e entusiasmo.
- Dê entonações diferentes à voz para que a apresentação não fique monótona. Busque uma linguagem simples, direta, clara, dinâmica e persuasiva e fale procurando olhar nos olhos de seus interlocutores.
- Evite “tiques” como alisar a roupa, esfregar os olhos, passar a mão nos cabelos, enfiar a mão no bolso, etc., pois procedimentos como esses distraem a atenção do espectador.

Recursos audiovisuais

O uso de recursos audiovisuais confere maior dinamismo a uma exposição. Eles consistem em cartazes, *power point* ou *datashow*, gráficos, *slides*, tabelas, figuras e fotografias. Ao utilizá-los, deve-se ficar atento para evitar ficar lendo tudo o que aparece escrito neles ou dar as costas para o público. Quando estiver explicando, fique de lado, olhando para os interlocutores,



Como destacam os autores, o gênero exposição oral apresenta-se não apenas como um “instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos”, mas também como “um

instrumento para aprender conteúdos diversificados” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; ZAHND, 2004, p. 216). Para a exposição do assunto na apresentação oral, o aluno vivencia o momento da pesquisa em diversas fontes, com o propósito de organizar um resumo ou um esquema. Nessa fase, ele inicia o processo de aprendizagem do conteúdo. A preparação de um roteiro de apresentação é fundamental para a transmissão do conteúdo, pois, além de ser um recurso de apoio para a fala, que se reporta ao assunto, facilita também a sua memorização. O roteiro servirá de suporte para a visualização e o acompanhamento da exposição do assunto por parte do público.

Assim, sobre a atividade de produção oral desse gênero no LA6 (vide FIGURA 6), entendemos serem satisfatórias as orientações da atividade para a elaboração desse roteiro. Em suma, solicita-se de forma didática que se produza um roteiro numa estrutura textual envolvendo abertura, introdução ao tema, apresentação do plano da exposição, desenvolvimento, recapitulação, conclusão e encerramento.

Encontramos, anteriormente a essas orientações, a etapa da Pesquisa e planejamento, em que o LA6 traz de forma sucinta, porém esclarecedora, indicações sobre “quais fontes de pesquisa” e “como selecionar informações relevantes”, anotando-as, bem como selecionando exemplos através gráficos, imagens que contribuam para ilustrar e fundamentar a exposição. Nessa etapa prévia à elaboração do roteiro (planejamento), estabelece-se que o mesmo servirá de apoio durante a exposição, devendo as informações serem organizadas em tópicos, não sendo favorável, portanto, que seja lido durante a apresentação. Ademais, identificamos definições que aludem para a organização do tempo da apresentação, requerendo-se dos alunos um momento para ensaio da sua exposição, a fim de promover possíveis ajustes incompatíveis ao tempo disponível.

Quanto à recomendação sobre o ensaio cronometrado, consideramos de grande valia, pois o gênero exposição oral costuma ser apresentado nas práticas sociais a partir de um tempo demarcado, devendo sempre concretizar-se oralmente tomando como base uma fundamentação teórica escrita. Essa estreita relação entre fala e escrita, própria desse gênero, exigirá que os alunos preparem-se, de modo que consigam, antes da apresentação, averiguar, por intermédio dos ensaios e do tempo proporcionado pelo professor, prováveis incoerências que venham a surgir entre a sua fala e o material de apoio escrito, tais como: descontinuidade da exposição com interrupções indevidas, provocadas pela sequência errada de exemplos usados; desvio da temática central na exposição de comentários ou fatos na tentativa de exemplificar; o uso indevido de gírias, uma vez que o seminário caracteriza-se em contextos

formais; o uso da oralização da escrita durante toda a apresentação, mostrando dessa maneira insegurança na exposição; entre outros.

Outras duas etapas importantes que reconhecemos na atividade reportam-se para Postura e voz e Recursos audiovisuais. Nesses quesitos, pontuam-se sugestões quanto à postura corporal e ao posicionamento dos integrantes durante a exposição; à dinamização das atividades (manuseio dos recursos audiovisuais durante as falas), na exposição oral; ao uso do roteiro escrito como apoio para guiar a sequência da exposição oral, não devendo ser feita a leitura desse texto; ao uso adequado do tom da voz, de modo a facilitar a escuta de todos.

O LA6 propõe, ainda, na etapa de preparação da exposição oral, instruções acerca da Linguagem e do Relacionamento com o público. É o que podemos conferir a seguir:

Atividade 1 – FIGURA 7

Obra: **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

Série: 6º ano (LA6)

Localização: página 254 – Unidade 4.

FIGURA 7 – Produção de Texto do LA6: A exposição oral

e volte-se para os *slides* somente quando quiser que eles sejam observados mais detidamente e que a atenção do público se desvie de você. Lembre-se de que o uso desses recursos deve complementar a fala do apresentador e não ser o centro da exposição.

Linguagem

- Pelo fato de a exposição oral consistir em uma situação pública de interação verbal, utilize uma linguagem de acordo com a norma-padrão. Porém, considerando que se trata de um público escolar, busque empregar um tom mais informal.
- Evite gírias e vícios de linguagem, como a repetição constante de palavras e expressões do tipo **então, né, vocês sabem, tá ligado, certo, tá**, etc.
- Evite frases-feitas e expressões batidas, assim como o gerundismo. Cuide da boa pronúncia das palavras.

Relacionamento com o público

- Ao fazer perguntas ou dar respostas, seja expressivo. Com o corpo, dê sinais de que está atento, como aprovar com a cabeça, concordando com seu ouvinte, e expressando com o olhar que está entendendo o que alguém diz.
- Ouça atentamente as observações e as dúvidas e procure esclarecê-las na hora ou peça educadamente à pessoa que as apresenta no final. Ao responder a uma pergunta, procure não se dirigir apenas a quem a fez. Repita a pergunta em voz alta e responda para todos os presentes. Isso evita que o público se disperse.

Exposição oral: um gênero complexo

O sucesso de uma exposição oral não depende apenas da qualidade do conteúdo. Depende também de outros fatores, como organização lógica das ideias, altura e qualidade da voz, expressão facial e corporal, linguagem adequada à situação e ao perfil do interlocutor, uso de recursos audiovisuais como apoio, simpatia e interatividade com o público. Todos esses elementos reunidos é que fazem uma exposição ser clara, precisa e bem-sucedida.

Fonte: CEREJA, W.R; MAGALHÃES. **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.p.254.

A atividade orienta o uso da norma-padrão da linguagem, visto que o gênero exposição oral caracteriza-se através da interação verbal em contextos públicos formais e está inserido na categoria **oralidade letrada (gêneros da oralidade mais formais apoiados na escrita)**. Contudo, é pertinente a observação proposta pelo LA6, no que se diz quanto ao uso de um tom mais informal da linguagem durante a apresentação, uma vez que devemos levar em consideração o nível escolar e a idade desses alunos e de seus interlocutores no que se refere ao domínio da norma padrão. Ao tratar das indicações sobre Relacionamento com o público, retomam-se sugestões quanto à postura corporal, como alguns gestos ou sinais ajudam a expressar interesse e polidez a respeito da intervenção do público.

O trabalho didático com o gênero exposição oral demanda o desenvolvimento de algumas habilidades linguísticas necessárias dos alunos, referentes aos organizadores textuais específicos que estão inseridos nas apresentações orais. Esses organizadores textuais

contribuem para a estruturação da sequência de ideias do texto, distinguindo as ideias principais das ideias secundárias, as explicações das descrições, o desenvolvimento das conclusões. Essas operações “costuram” as ideias com a finalidade de construir um texto coeso e para que essas operações funcionem adequadamente, além do uso de conectores (marcadores do discurso) que estabelecem algum tipo de relação entre as ideias (de oposição, comparação, condição, causa etc.) para produzir e expor o que pensamos sobre determinado assunto, há os organizadores temporais; as reformulações; o devido emprego de tempos verbais nas colocações da apresentação oral; a inclusão de exemplos com o intuito de ilustrar, explicar, legitimar os conteúdos ensinados.

Desse modo, observamos que a proposta de produção da exposição oral do LA6 não faz referência a essas operações linguísticas. A estrutura do roteiro de apresentação caracteriza-se pelas etapas de introdução, desenvolvimento, conclusão, entretanto, não orienta o aluno para o uso desses operadores linguísticos específicos em cada uma dessas etapas responsáveis pela progressão textual. No que se refere à etapa de proposta de produção textual dos alunos, podemos verificar na imagem a seguir:

Atividade 1 – FIGURA 8

Obra: **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

Série: 6º ano (LA6)

Localização: página 254 – Unidade 4.

FIGURA 8 – Produção de Texto do LA6: A exposição oral

AGORA É A **sua vez** ►

Participe da realização de uma exposição oral. Com a orientação do professor, reúna-se em grupo e, com os colegas, escolha o tema a ser abordado na exposição. Pensem em um assunto que em sua escola, cidade ou região tem sido motivo de preocupação das pessoas, como, por exemplo:

- Desmatamento
- Poluição dos rios, lagos e represas
- Poluição do ar
- Poluição sonora
- Poluição visual
- O lixo
- Extinção de animais
- Aquecimento global

Professor: Para que todos os alunos tenham oportunidade de fazer uma apresentação oral, por breve que seja, sugerimos que você determine um tempo para cada grupo (por exemplo, 20 minutos) e que esse tempo seja distribuído entre os membros do grupo. Se quiser, poderá fazer um trabalho integrado com Ciências, de modo que os trabalhos, ou parte deles, sejam apresentados nas aulas daquela disciplina.

No dia combinado, façam para a classe a exposição oral do assunto pesquisado, empregando as orientações dadas neste capítulo.

Planejamento da exposição oral

- Pesquise o assunto escolhido.
- Reúnam o material pesquisado e selecionem para a apresentação o que acharem mais interessante.
- Disponham as informações em uma sequência que possibilite sua segmentação em partes. Considerem que entre as partes deve haver coesão, isto é, conexão de ideias.
- Decidam a parte pela qual cada participante do grupo deve ficar responsável.
- Discutam sobre a necessidade e a possibilidade de utilização de recursos audiovisuais.

254

Fonte: CEREJA, W.R; MAGALHÃES. **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.p.254.

Na etapa Agora é sua vez, solicita-se a realização de uma exposição oral e sugere-se a escolha de algum tema e pede-se que sejam acordados com o professor os critérios relacionados ao tempo da exposição oral. Logo após, encontramos a etapa Planejamento da exposição oral, que retoma as orientações já ditas anteriormente, na etapa de preparação.

Consideramos pertinentes as sugestões de temas lançados pelo LA6, uma vez que além de serem temáticas atuais acessíveis aos alunos do 6º ano, é possível que estejam relacionados à grade curricular desse nível de ensino, apresentando-se, na parte das orientações para o professor, uma indicação acerca de um trabalho em parceria com a disciplina de Ciências, podendo os alunos apresentarem todas as exposições ou parte delas nas aulas dessa matéria. Contudo, acreditamos ser indevido ao acompanhamento do professor de Língua Portuguesa no processo avaliativo da aprendizagem do estudo do gênero, a culminância das exposições orais dessa proposta didática ocorrerem nas aulas de Ciências. Atentamos para a relevância de se trabalhar a interdisciplinaridade entre temas diversos, porém o professor deverá presenciar a etapa de produção de texto dos seus alunos a fim de contribuir efetivamente com o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

A seguir (vide FIGURA 9), podemos conferir a última etapa da sequência de produção da exposição oral do LA6:

Atividade 1 – FIGURA 9

Obra: **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

Série: 6º ano (LA6)

Localização: página 255 – Unidade 4.

FIGURA 9 – Produção de Texto do LA6: A exposição oral

Revisão e avaliação da exposição oral

Se possível, filmem as exposições, assistam aos vídeos e discutam, com o professor e com a classe, os aspectos em que as exposições seguintes precisam ser aprimoradas.

Na avaliação, levem em conta:

- profundidade da pesquisa
- organização das ideias
- estruturação da exposição em etapas
- postura e voz
- interação com o público
- adequação da linguagem
- uso de recursos audiovisuais

Fonte: CEREJA, W.R; MAGALHÃES. **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.p.255.

Na etapa de revisão e avaliação, encontramos uma orientação para filmagem das exposições orais, com a finalidade de o professor discutir, posteriormente, com os alunos os aspectos estruturais, a profundidade da temática trabalhada e o estilo do gênero produzido em questão. Chama-se a atenção para as indicações que remetem aos conhecimentos paralinguísticos, cinésicos e socioculturais, visto que são essenciais nas interações orais, devendo todos esses aspectos serem discutidos coletivamente, de modo a avaliar possíveis dificuldades, bem como avanços no decorrer da produção da exposição oral de cada equipe. Compreendemos que esta etapa é fundamental para o trabalho com os gêneros textuais, já que colabora para uma aprendizagem mais significativa quando retoma as gravações das exposições, propiciando ao aluno analisar, em tempo real, sua performance oral. Para o docente, esse processo contribui para identificar pontos positivos e negativos que interferiram

na produção dos textos dos alunos, oferecendo-lhe um rico material que servirá de base para próximas atividades que tomam como foco o gênero estudado.

Entendemos que a atividade exposição oral do LA6 contribui de forma significativa para o desenvolvimento de competências comunicativas desse gênero formal público, de maneira que identificamos etapas que colaboram para um ensino sistematizado (preparação – produção – avaliação), visando o aprendizado dos alunos no que se refere aos conhecimentos paralinguísticos, cinésicos e socioculturais. Reconhecemos que proposta de produção de texto propicia aos alunos de 6º ano uma boa compreensão da função social do gênero, bem como dos perfis devidos que seus interlocutores precisam assumir. As orientações quanto à preparação das etapas de pesquisa e planejamento, trazem informações consistentes a fim de alertar o aluno para a importância do material teórico, não apenas para a busca da qualidade do assunto a ser pesquisado, como também para proporcioná-lo segurança no papel de especialista diante do público. Contudo, não observamos nessa atividade o ensino da linguagem expositiva, quanto às estruturas linguísticas articuladoras da exposição oral. O aprendizado das especificidades próprias da linguagem oral é de grande valia para a articulação de ideias nas etapas da apresentação de uma exposição oral.

Continuemos nossa análise dos gêneros orais formais públicos da CA, presentes nas seções de oralidade *Produção de Texto*. Vejamos, adiante, na FIGURA 10, a atividade com o gênero debate deliberativo do LA7:

Atividade 2 – FIGURA 10 a FIGURA 12

Obra: **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

Série: 7ºano (LA7)

Localização: páginas 179 a 181 – Unidade 3.

FIGURA 10 – Produção de Texto do LA7: O debate deliberativo

Produção de texto

O DEBATE DELIBERATIVO

Entre os gêneros orais, um dos mais utilizados e valorizados socialmente é o **debate**. Esse gênero ficou muito conhecido na televisão, especialmente em razão do interesse despertado pelos debates realizados entre candidatos a cargos políticos importantes em época de eleição.

Mas há muitas outras situações e locais em que o debate é realizado: em escolas, comunidades de bairro, sindicatos, cinemas e teatros, universidades, etc. Dependendo da situação e da finalidade com que é produzido, ele pode ser um **debate regrado público**, utilizado para se conhecerem os diferentes ângulos e pontos de vista que envolvem um assunto polêmico (por exemplo, os projetos de governo de um candidato), ou um **debate deliberativo**, realizado quando se pretende, além de discutir o tema, **deliberar**, isto é, tomar decisões que implicam a ação de algumas pessoas ou de todo o grupo. Neste capítulo, você vai participar de um debate deliberativo.

Você leu diferentes textos relacionados com o *bullying*. Debata com a classe o tema **Como combater o bullying na escola?** Ao final do debate, vocês deliberarão um conjunto de medidas de combate a esse comportamento que podem ser adotadas pela classe e, se possível, por toda a escola.

Professor: O debate deliberativo apresentado no DVD foi feito sobre o mesmo tema. Se preferir, poderá pedir aos alunos que debatam o tema antes de assistir, a fim de que eles não sejam influenciados pelos argumentos dos debatedores do vídeo. Nesse caso, quando apresentar a gravação, aproveite para discutir aspectos relacionados ao próprio gênero, como o papel do moderador, a negociação de propostas, etc.



179

Fonte: CEREJA, W.R.; MAGALHÃES. **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.p.179.

A atividade com o gênero debate deliberativo pertence à categoria da **oralidade letrada** e encontra-se no LA7, na seção de *Produção de texto* da unidade 3, iniciando na página 179. A atividade introduz informações relevantes sobre esse gênero oral público, visto que é um dos gêneros mais reconhecidos nas mídias, especialmente, no que se refere aos debates televisivos bastante frequentes em períodos de eleição, em que candidatos a cargos políticos debatem suas propostas. Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 264), dito “de outra maneira, aprender a debater é também aprender a se documentar e a compreender esses documentos numa perspectiva de controvérsia, de busca de argumentos etc.”.

Mais adiante, o LA7 apresenta, resumidamente, contudo de modo esclarecedor, os contextos de uso comum do gênero debate na sociedade, que são desde o espaço escolar até as universidades, entre outros. Observamos que houve a preocupação em esclarecer para o aluno a existência de outros tipos de debates, tais como “o deliberativo”, que se diferencia do conhecimento do senso comum quando remetemos a debates “de opinião de fundo

controverso”, definição essa de Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 250). Para esses autores, muitas vezes, o “debate de opinião de fundo controverso” ultrapassa o sentido de expressar um ponto de vista com a intenção de influenciar o posicionamento do outro, ou mesmo, de enfatizar ou modificar a sua própria opinião. Insere-se também, a essa nomenclatura, debates com a finalidade de forjar uma opinião ou de transformá-la, assim como os debates televisivos. Esses autores comentam que o debate televisivo é o mais popularmente conhecido, fato que induz equivocadamente o entendimento desse tipo como um padrão do gênero debate a ser ensinado, que se assemelha ao enfrentamento, à rivalidade, ao confronto muito visto, como exemplo, nos debates políticos televisivos. Sobre o uso dessa forma de debate como modelo ideal para o ensino, Dolz; Schneuwly; Pietro (2004, p. 249) ressaltam:

Entretanto, o ensino não deverá tomar essa forma de debate como modelo principal, que muitas vezes aparenta ser mais um afrontamento do que aquilo que gostaríamos de transmitir aos alunos. Tratava-se sobretudo de delinear melhor o que pretendíamos ensinar por esta denominação: ‘debate’.

Desse modo, a função do debate precisa ir além que um conflito. Independentemente do tipo de debate escolhido, faz-se necessária uma “construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si – um motor de desenvolvimento coletivo e democrático.” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 251).

Depreendemos ser de grande valia a introdução que o LA7 faz no início da atividade com o debate deliberativo, uma vez que deixa evidente para o aluno o objetivo da produção do gênero oral a ser realizado, esclarecendo possíveis dúvidas quanto às suas variações. É o que podemos conferir na FIGURA 10, em que se diferencia o “debate deliberativo”, a fim de deliberar, tomar decisões e o “debate regrado público” com o propósito de expor diversos pontos de vista diante de um dado assunto polêmico. No final dessa introdução, o LA7 lança o tema a ser debatido: “Como combater o bullying na escola?”. A temática do bullying havia sido discutida em textos que antecederam esta atividade, devendo os alunos deliberarem um conjunto de medidas que possam combater atitudes depreciativas para com as vítimas deste problema por todo o contexto escolar. Compreendemos ser pertinente essa proposta final para o debate, não apenas por abordar uma temática de grande recorrência nas escolas, mas também por possibilitar aos alunos o desenvolvimento da autonomia para resolução de problemas que deverão ser discutidos coletivamente através de argumentos. Para tanto, acreditamos que a proposta pode favorecer o desenvolvimento de atitudes de polidez, tais

como, o respeito aos turnos de fala, além da prática da escuta, para que sejam viáveis a explicitação e a negociação de motivos que projetarão possíveis soluções.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros na escola precisa fundamentar-se em um modelo didático, definido por Schneuwly e Dolz (2004, p.82) a partir de três princípios:

- princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados).

Ao tratar da etapa de preparação quanto ao estilo do gênero debate deliberativo presente no LA7, observamos uma preocupação dos autores desse LDP para com esses princípios. Vejamos a seguir, na FIGURA 11, as orientações referentes à seção Preparando e realizando o debate deliberativo:

FIGURA 11 – Produção de Texto do LA7: O debate deliberativo

Preparando e realizando o debate deliberativo

Pensem e discutam diferentes medidas que podem ser tomadas em relação ao problema do *bullying*. Se quiserem, poderão iniciar o debate discutindo a validade das sugestões dadas nos textos lidos e nas discussões em grupo que fizeram no capítulo anterior, tais como criar uma brigada *antibullying*, conversar com professores, diretores e funcionários, conversar com os agressores. Poderão também pensar em tomar medidas simples, como promover um pacto com os colegas, produzir cartazes e faixas, produzir textos de campanha comunitária ou textos de opinião, realizar palestras, etc. Pensem ainda em outras formas de combate ao *bullying* e discutam-nas durante o debate.

Num debate, é natural que muitas pessoas queiram falar ao mesmo tempo; também é possível que haja ideias divergentes entre um participante e outro. Por isso, para que o debate transcorra de modo organizado e produtivo, convém estabelecer algumas regras.

O papel do moderador

O **moderador** é a pessoa responsável pela organização do debate: anota as inscrições dos que querem falar, controla o tempo de cada debatedor e zela pelo ambiente de respeito entre os participantes. Tem autoridade para interferir no debate, seja, por exemplo, para informar um debatedor sobre o término do tempo, seja para alertar algum participante sobre uma conduta inadequada, como agredir um colega, falar palavrões, etc.

Florian Kropf/Glowimages



Como sair-se bem no debate

Se você quer se sair bem no debate, leve em conta estas orientações:

1. Fale alto, claro e sem pressa para que todos ouçam e compreendam o que você diz.
2. Supere a inibição; mostre segurança, olhando diretamente para as pessoas que o ouvem.
3. Para convencer os colegas, apresente bons argumentos. Por isso, elabore mentalmente o argumento antes de falar.
4. Preste atenção no que os colegas falam para não correr o risco de apresentar ideias já expostas.
5. Evite empregar gírias ou muita repetição de expressões como **tipo, tipo assim, né, tá?**

Professor. Se achar conveniente, você poderá, neste primeiro debate, ser o moderador; a fim de que os alunos percebam de modo concreto como exercer essa função. Nos próximos debates, entretanto, é importante que eles próprios exerçam esse papel.

1. Sob a orientação do professor, elejam um **moderador**. Se quiser, o moderador poderá escolher um colega para ser seu **secretário**, que deve anotar as propostas apresentadas pela classe.
2. Definam o tempo de duração do debate e o tempo máximo que cada debatedor terá para apresentar suas ideias.
3. Para dar início aos trabalhos, o moderador cumprimenta a classe, apresenta o tema que será debatido e abre as inscrições.
4. Quem desejar participar, seja para fazer uma proposta, seja para revidar um argumento de um debatedor, deve levantar o braço ou fazer um sinal ao moderador até que este perceba o gesto e o inscreva para falar.
5. Em situações de polarização entre dois debatedores, o moderador decidirá se permite ou não o direito de réplica e de tréplica aos debatedores.

180

Nesta etapa da atividade, há indicações acerca do planejamento de possíveis medidas que os alunos necessitam discutir em relação à temática norteadora do debate deliberativo. Orienta-se iniciar a produção do gênero discutindo a validade das sugestões propostas em textos lidos anteriormente no LA7, bem como na atividade da seção de *Produção oral* “Argumentação oral: a discussão em grupo”, presente na mesma unidade 3, visto que trazem como tema a problemática do bullying. Algumas medidas a serem deliberadas são sugeridas nesse momento (vide FIGURA 11), tais como: uma brigada antibullying, fato que permitiria os alunos dialogarem com membros da comunidade escolar, incluindo os próprios agressores, além de produção de cartazes e faixas, de textos para campanha comunitária etc. Por fim, outras medidas executáveis são recomendadas para reflexão, de modo que sejam argumentadas no decorrer do debate.

Consideramos pertinente o planejamento de medidas sugerido na etapa Preparando e realizando o debate deliberativo, pela razão de que é importante o domínio do conteúdo a ser debatido com o propósito de tomadas de decisões. O aprofundamento da temática sustenta os argumentos, sendo fundamental que os alunos busquem dados a partir de pesquisas realizadas nos textos estudados ou mesmo em outras fontes. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) comentam sobre a preparação do conteúdo no ensino do gênero, de maneira a agregar a *inventio* da retórica (o que se tem a dizer) e a *elocutio* (o que se permite dizer) através do estudo dos meios linguísticos. Esses autores enfatizam não ser uma tarefa tão fácil para os docentes a preparação do conteúdo, essencialmente, em se tratando do ensino dos gêneros orais, visto que a maior parte de conteúdos acessíveis aos alunos e compatíveis ao tema estudado são de natureza escrita. Identificamos que na atividade não remete à busca de materiais orais na etapa de preparação, nem mesmo de que seja realizada uma pesquisa de dados, gráficos, estatísticas advindas de fontes diversas. Comenta-se sobre a necessidade de se encontrar medidas para serem deliberadas, mas não detectamos o planejamento de um roteiro escrito que organize e esclareça os tipos de argumentos para a deliberação de medidas durante a produção oral, a partir de meios linguísticos orais.

De acordo com Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o debate é uma forma de linguagem em que um dado conteúdo ou tema precisará tomar como base diversas fontes de documentos orais e escritos, com o propósito de “construir uma questão controversa no interior dessa problemática; [...] por meio da linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumento (deste ou daquele tipo), de refutação etc.”. (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p.264). Em se tratando de um trabalho com um gênero oral, documentos orais precisam ser

pesquisados, a fim de contribuir com a aprendizagem das estruturas linguísticas que são usadas nas práticas sociais. Os documentos escritos também são importantes fontes, pois, no caso do debate e de outros gêneros orais públicos, a escrita funciona como um planejamento do que será fundamental revelar oralmente, de modo que esses documentos assumem funcionalidades múltiplas no gênero debate, tais como:

[...] dados estatísticos que são exibidos no momento oportuno, os documentos que permitem que nos preparemos, as palavras-chave inscritas em algumas fichas que servem para não esquecermos este ou aquele aspecto da controvérsia ou ainda as notas que, enquanto os outros falam, são garantidas para prepararmos as respostas... (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 265).

Dando prosseguimento às orientações para a realização do debate deliberativo, constatamos, a partir do último parágrafo (vide FIGURA 11), instruções que reportam para conhecimentos socioculturais que precisam ser desenvolvidos em um bom debate nas práticas sociais. Encontramos indicações sobre o respeito aos turnos de fala, devendo-se evitar que vários debatedores se pronunciem simultaneamente, além da reflexão sobre a não aceitação de ideias divergentes por parte dos participantes. Enfim, cinco tópicos são lançados na atividade, determinando-se regras que são estabelecidas nos contextos formais públicos do debate deliberativo, com a finalidade de garantir uma boa comunicação oral, esclarecendo-se também os papéis sociais de cada integrante. Entendemos serem fundamentais essas recomendações, pois as produções orais requerem um conjunto de capacidades que precisam ser desenvolvidas pelos alunos, garantindo-lhes uma boa atuação por intermédio da fala. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) elucidam a existência de um jogo de capacidades fundamentais para o ensino do debate, tais como as linguísticas, as cognitivas e as sociais. Quanto às linguísticas, esses autores exemplificam as estruturas típicas do discurso oral formal para refutar uma ideia. Ao tratar das cognitivas, relaciona-se, por exemplo, à capacidade crítica para se expressar nos discursos. Quando se refere às capacidades sociais, cita-se, por exemplo, a prática de escuta e as indicações de polidez. Ao abordar as capacidades individuais, bons exemplos são: a tomada de decisões e a construção de identidade.

Assim, dentre as recomendações expressas nos tópicos para a realização do debate (vide FIGURA 11), encontramos referências às capacidades sociais e individuais, quando se abordam os papéis do moderador, do secretário e dos debatedores. Há, portanto, uma sugestão do LA7 para que o professor receba a função de moderador, com o intuito de representar para os alunos, com mais clareza, suas incumbências, tais como: inscrições e controle do tempo

dos debatedores; permissão de réplicas e trélicas; a escolha do secretário para registros das medidas deliberadas; repreender condutas indevidas. Consideramos pertinente essa sugestão, pois, levando-se em consideração de que se trata de uma turma do 7º ano, os alunos ainda precisam se apropriar mais dos aspectos básicos discursivos do gênero debate deliberativo (estrutura, conteúdo, estilo), devendo o professor, em sua atuação como moderador, favorecer momentos significativos para o processo de ensino e aprendizagem do gênero. Além disso, há ainda o quadro O papel do moderador em que se retoma, resumidamente, o seu papel social no debate. Podemos conferir ainda (vide FIGURA 11), o quadro Como sair-se bem no debate, em que são expostas cinco orientações, sem aprofundamento, aludindo às capacidades linguísticas, cognitivas, sociais e individuais, tais como, respectivamente: evitar o uso de gírias e de marcadores conversacionais (né, tá...); usar bons argumentos, evitar repetições de ideias; usar tom alto de voz, sem pressa; superar inibição, demonstrando segurança para o público.

Depreendemos a importância de serem expostas essas orientações, uma vez que propiciam o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, paralinguísticos, cinésicos e socioculturais atrelados às capacidades supracitadas, as quais precisam ser ensinadas nos discursos orais do debate. A respeito da orientação que chama a atenção para o uso de bons argumentos (vide tópico 3, na FIGURA 11), destacamos a colocação “Por isso elabore mentalmente o argumento antes de falar”. Retomamos aqui nossa observação para a ausência, na etapa do planejamento, de um roteiro escrito, que contribuiria para nortear os argumentos e contra-argumentos que se concretizam nos debates. Por mais que fôssemos especialistas em debates, os gêneros orais públicos formais requerem um planejamento escrito da fala, evitando possíveis atropelos, rupturas e inseguranças tão recorrentes em produções orais próprias de contextos mais monitorados. Constatamos que as autoras não orientam sobre os tipos de argumentos (de autoridade; de princípio; com causa e consequência; por exemplificação), o que é uma ausência importante, pois conhecê-los ajudaria os alunos a elaborarem melhor os modos de argumentar. Alguns aspectos linguísticos que apoiam o gênero debate, como por exemplo, as expressões de concordância e de discordância e o uso de operadores de argumentação (conjunções ou locuções conjuntivas), ajudam os alunos a posicionarem-se de maneira mais coerente com os seus pontos de vista e facilitam também a contra-argumentação. Mas observamos que não há indícios sobre o ensino desses aspectos nem nas etapas de preparação, nem na de produção da atividade.

No fim da etapa Preparando e realizando o debate deliberativo, aparece mais um quadro, Princípios de um debate democrático, em que são recapituladas todas as orientações para a produção do gênero, como forma de salientar o estabelecimento de regras e o esclarecimento de possíveis dúvidas quanto à variação do debate estudado em questão. Quanto à ênfase dada ao gênero debate deliberativo, ressaltamos a dica 2, em que se reporta para a desmistificação da ideia de confronto pessoal tão comumente circulado na sociedade, em razão da popularização dos debates televisivos que ocorrem em épocas de eleição de candidatos para cargos políticos. Vejamos essas indicações, a seguir, na FIGURA 12:

FIGURA 12 – Produção de Texto do LA7: O debate deliberativo

Antes do início do debate, leiam o quadro “Princípios de um debate democrático”.

Princípios de um debate democrático

1. Todos os participantes têm o direito de:
 - falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro);
 - expressar suas ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado (não se deve, por exemplo, zombar ou provocar o debatedor durante sua exposição);
 - estar em igualdade de condições com os outros (quanto ao tempo para falar, por exemplo).
2. No debate, o confronto é de ideias; assim, a discussão nunca deve ser levada para o plano pessoal.
3. Quando um participante apresenta um contra-argumento à opinião de outro, pode haver réplica, dependendo do acordo prévio estabelecido entre o moderador e os participantes.

Filmando o debate

Se possível, filmem o debate para que, posteriormente, possam examinar os pontos positivos e possíveis falhas. Além disso, a gravação do debate poderá ser exibida na feira **Seja solidário, seja voluntário!**, que será realizada no final desta unidade, no capítulo **Intervalo**.

Deliberando e executando medidas

Chegando ao fim o tempo estipulado para o debate, o moderador pede ao secretário que leia para todos as propostas apresentadas pelos debatedores e, em seguida, avalia com a classe a conveniência de acrescentar propostas ou eliminar algumas delas. Por fim, põe em votação as ações ou medidas que deverão ser adotadas.

É provável que algumas medidas aprovadas possam ser postas em prática imediatamente, enquanto outras exigirão certo tempo e trabalho coletivo. Sugerimos que esse trabalho seja realizado durante as aulas destinadas ao capítulo **Intervalo** desta unidade.

Avaliando o debate deliberativo

Após a realização do debate e das deliberações, façam com o professor a avaliação do debate. Que aspectos foram positivos e quais foram negativos? O que pode ser feito para alcançar um resultado melhor nos futuros debates? Se o debate foi filmado, assistam a alguns trechos dele para tirar dúvidas. Entre outros, procurem avaliar os seguintes aspectos:

1. As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores?
2. Houve alguém que monopolizou a palavra? Por que isso aconteceu?
3. As propostas foram bem apresentadas? Os argumentos foram aprofundados? Houve argumentos repetidos?
4. Os debatedores falaram de modo claro, com altura de voz e postura adequadas? Falaram olhando para o público?
5. Houve agressividade verbal entre os participantes?
6. A linguagem dos debatedores foi adequada à situação? Houve emprego exagerado de gírias ou muita repetição de expressões, a ponto de prejudicar a qualidade da exposição?

Professor: Se os alunos aprovarem medidas como a produção de cartazes, de textos de campanha publicitária e de textos de opinião, você poderá solicitar imediatamente a produção desses gêneros. Entretanto, caso não haja tempo ou condições de fazê-lo agora, poderá solicitar que produzam em casa ou durante as aulas destinadas ao intervalo.

181

Ainda referente à etapa de produção, identificamos a recomendação Filmando o debate (vide FIGURA 12). Ressaltamos a importância dessa orientação, pois a gravação do debate poderá ser usada como um “material autêntico” de análise do professor na sala de aula, com o propósito de avaliar as dificuldades e os avanços dos alunos durante a produção oral. Assim, como forma de obter documentos exemplares que possam favorecer uma melhor aprendizagem por meio de situações concretas, Dolz, Scneuwly, Pietro (2004) esclarecem sobre a “fabricação” desses documentos autênticos. Isso significa que o professor poderá proporcionar debates em sala, convidando pessoas especialistas ou com competência para tratar da temática proposta, de modo que eles atinjam os objetivos necessários para a situação de aprendizagem delineada, levando em consideração a adequação da linguagem e os modos de argumentar devidos para serem ensinados no contexto escolar. Ao se depararem com documentos autênticos que retratam o gênero em estudo, os alunos serão levados a reconhecer as características do debate em prática, através da gravação, ou até mesmo o professor poderá favorecer um trecho de alguma transcrição do debate realizado para análise das relações entre a fala e a escrita.

Para a finalização da produção do debate, identificamos a etapa Deliberando e executando medidas (vide FIGURA 12), em que são lidas pelo secretário as propostas expostas pelos debatedores, com o intuito de serem escolhidas coletivamente, através de uma votação, as melhores soluções para o combate ao bullying na escola. Nesse momento, compreendemos a importância do desenvolvimento de capacidades para a escuta do outro, bem como é um espaço propício para refletir diversas soluções, tornando-se o debate um instrumento de construção de novas significações, transformações de atitudes de valores e normas (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p.85).

Na etapa Avaliando o debate deliberativo, (vide FIGURA 12), é apresentado um roteiro para a avaliação do debate, retomando as regras que constituem a produção desse gênero nos contextos formais públicos. Há indicações relevantes que aludem para a construção de conhecimentos linguísticos, paralinguísticos, cinésicos e socioculturais. Como exemplos dessas orientações, temos: respeito às falas, distribuição de tempo, a pertinência dos argumentos, ao tom de voz, postura corporal, adequação da linguagem. Recomenda-se ao professor consultar a gravação do debate, a fim de analisar produção com a turma. Entendemos que esses aspectos são satisfatórios para uma avaliação do desempenho dos alunos na produção oral debate deliberativo. Contudo, observamos que não se menciona uma avaliação mais direcionada para averiguar a validade das propostas deliberadas pela turma.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), os alunos precisam desenvolver habilidades de registro escrito de ideias significativas durante a escuta das produções orais. Na atividade proposta, o secretário assume essa função, mas também acreditamos ser necessário que todos os integrantes do debate estejam atentos a esse registro, visto que colabora para a organização das ideias e tomada de decisões.

Enfim, consideramos a produção de texto debate deliberativo um bom trabalho didático para o ensino desse gênero, pois permite o desenvolvimento de competências comunicativas orais no que se refere ao conhecimento das regras que estruturam o debate. Atentamos para a existência de uma sequência didática sistematizada, em que aparecem etapas de preparação, produção e avaliação. A respeito da etapa de preparação, identificamos lacunas quanto ao ensino dos elementos linguísticos constitutivos da discursividade oral, não ocorrendo esclarecimentos sobre estratégias argumentativas. Além disso, não observamos indicações sobre os tipos de argumentos que poderão ser utilizados no debate deliberativo. O estudo dos elementos linguísticos da discursividade oral e dos tipos de argumentos pode favorecer a qualidade da articulação das ideias. Sabemos que os gêneros advindos da categoria **oralidade letrada** requerem o planejamento da fala, propiciando ao falante melhores condições para atingir sua competência comunicativa.

Logo adiante, daremos prosseguimento à análise de mais um gênero oral formal público da categoria **oralidade letrada**. Vejamos a seguir, a partir da FIGURA 13, o estudo do gênero seminário, que se encontra no LA8:

Atividade 3 – FIGURA 13 a FIGURA 22.

Obra: **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

Série: 8ºano (LA8)

Localização: páginas 250 a 257 – Unidade 4.

FIGURA 13 – Produção de Texto do LA8: O Seminário

Produção de texto

O SEMINÁRIO **RECURSO DIGITAL** Professor. Caso estejam sendo realizados seminários em outras disciplinas e outros anos, entre em contato com os professores dessas disciplinas ou anos a fim de que seus alunos possam assistir a eles e observar as características desse gênero.

O seminário é um gênero oral público que pertence à família dos gêneros expositivos, como o texto de divulgação científica, o relatório, o verbete de enciclopédia, o texto didático. Comum na esfera escolar, acadêmica e profissional, o seminário pode ser realizado individualmente ou em grupo. Seu papel é transmitir conhecimentos específicos — técnicos ou científicos — a respeito de um assunto relacionado a determinada área do conhecimento.

Neste capítulo, você vai aprender a realizar um seminário.

Planejamento e preparação de um seminário

Já que o seminário é um gênero que tem por objetivo a transmissão de conhecimentos, é fundamental que o apresentador esteja muito bem preparado em relação ao assunto a ser abordado. Por isso, é necessário planejar e preparar o seminário, passando por várias etapas, descritas a seguir.

Pesquisa

Pesquise em livrarias e bibliotecas, na Internet e em locadoras quais livros, enciclopédias, jornais, revistas especializadas, vídeos, etc. poderão servir como fontes de informação sobre o tema.



Tomada de notas

Tome notas, resuma ou reproduza textos verbais e não verbais que possam ser úteis para a exposição. Esse trabalho deve ter em vista a produção de um roteiro para ser utilizado no momento da apresentação. Por isso, anote tudo o que for útil para enriquecer o seu texto: dados históricos ou estatísticos, citações, comparações, exemplos, etc.

250

O seminário costuma ser compreendido como um evento tipicamente oral, direcionado a desenvolver habilidades da linguagem oral dos alunos, de forma a planejar o uso dessa linguagem para as apresentações públicas. Vieira (2007) discorre sobre sua pesquisa⁹ atrelada à prática do seminário no ensino fundamental e médio. Acrescenta que essa prática escolar está direcionada para o ensino e a aprendizagem de multiletramentos. Essa significação mais ampla que o seminário adquire deve-se aos meios multimodais relacionados nesse gênero, tais como recursos verbais associados “ao visual, ao áudio, ao audiovisual, ao espacial, ao comportamental, entre outros.” (VIEIRA, 2007, p. 131).

Assim, a produção de texto oral com seminário encontra-se na unidade 4, capítulo 3 do LA8, e é iniciada com o conceito desse gênero formal público, advindo de gêneros expositivos escritos, tais como o texto de divulgação científica, o relatório, entre outros (MARCUSCHI, 2008). Nas esferas sociais nas quais circula (escolar, acadêmica e profissional), o seminário poderá ser apresentado individualmente ou em grupo, e a sua principal função nessas esferas é a transmissão de conhecimento de áreas diversas. Por ser o seminário uma das práticas orais mais concretizadas na escola, acreditamos ser de grande valia que o seu ensino ocorra nas aulas de Língua Portuguesa, de maneira que os alunos compreendam seus conceitos, as variações e as regras que o regem nas práticas sociais. O estudo desse gênero oral pode colaborar para o desenvolvimento de competências comunicativas orais, entretanto, tão raro na escola o trabalho didático com o seminário tem sido refletido, propiciando a ocorrência de práticas tradicionais (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; ZAHND, 2004). Em uma nota de orientação para o professor, o LA8 sugere que os alunos possam assistir a seminários em outras disciplinas, com o intuito de observar as características desse gênero em prática. Todavia, o professor precisa mediar essa situação didática, uma vez que será necessário averiguar quais aspectos foram positivos e negativos. Conjecturamos a possibilidade de o professor acordar a gravação dos seminários assistidos, de maneira a analisar documentos orais autênticos junto aos alunos.

Prossigamos para as etapas da sua produção. Na primeira delas, Planejamento e preparação de um seminário (vide FIGURA 13), explica-se a importância de o apresentador, no papel de especialista, mostrar-se bem-preparado no que se refere ao assunto que será

⁹ Em sua dissertação cujo tema é “O seminário: um evento de letramento escolar”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, em 2005, a autora investiga como se realiza o seminário escolar. O corpus de sua pesquisa etnográfica constituiu-se de observações de práticas de seminários em diversas disciplinas concretizadas no colégio de Aplicação. Assim, os resultados do seu trabalho revelam a ocorrência de uma variedade de formas de realização de seminários, de modo a englobar uma diversidade de gêneros, de interações e de letramentos.

exposto. Para tanto, a atividade lança orientações que tratam sobre alguns procedimentos básicos que antecedem a sua produção, são elas: pesquisa, tomada de notas, seleção e organização de informações e recursos materiais, produção de roteiro e esquema e, por fim, o ensaio. Além de propiciar o desenvolvimento de capacidades comunicativas orais, o seminário é um instrumento para aprender conteúdos variados, seja na transmissão ou na recepção do público que assiste, mas essencialmente para o apresentador que transmite. Segundo Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004), a preparação do conteúdo é considerada a primeira intervenção para o modelo didático da exposição oral.

A coleta de informações durante a pesquisa deve nortear a produção do resumo ou esquema que sustentará o roteiro de apresentação. É relevante orientar que o ato de pesquisar, a fim de preparar um resumo, exige que o aluno faça uma leitura selecionando informações relevantes e que se construa uma síntese das ideias presentes em cada parágrafo, no texto como um todo. Resumir não é “copiar e colar” da fonte pesquisada, prática comumente vista em nossa experiência docente. Entendemos que, nessa fase de preparação do seminário, o professor necessita mediar as pesquisas e a elaboração dos resumos que fundamentarão os roteiros das apresentações, visto que essa produção, se feita devidamente, ajudará o aluno a aprender ao contrário de decorar a própria fala.

Na orientação sobre Seleção e organização de informações e recursos materiais, compreendemos como satisfatória as indicações feitas, esclarecendo o passo a passo no decorrer da pesquisa do conteúdo. Encontramos orientações acerca da forma como as informações deverão ser organizadas – introdução, desenvolvimento e conclusão – bem como a seleção de subtemas, a escolha de exemplos pertinentes que fundamentem as falas do seminário, tais como gráficos e dados estatísticos. Observamos também indicações sobre a possibilidade de uso de recursos audiovisuais (cartazes, retroprojeter, datashow etc.) e a atenção para a escolha de informações que despertem o interesse do público-alvo. Orienta-se que o material de apoio elaborado precisa, durante a apresentação, intercalar-se com as falas e com o uso de recursos audiovisuais. É o que podemos conferir, na FIGURA 14, a seguir:

FIGURA 14 – Produção de Texto do LA8: O Seminário

Seleção e organização de informações e recursos materiais

Selecione e organize as informações, tendo em vista os seguintes aspectos da exposição:

- como introduzir, desenvolver e concluir a exposição;
- quais subtemas serão abordados no desenvolvimento;
- quais exemplos ou apoios (gráficos, dados estatísticos) serão utilizados para fundamentar a exposição;
- que materiais e recursos audiovisuais (cartazes, apostilas, lousa, retroprojektor, *datashow*, microfone, etc.) serão necessários.

Nesse planejamento, devem ser levadas em conta as características do público-alvo, como faixa etária, tipos de interesse, expectativas e conhecimentos prévios em relação ao tema abordado, etc. Para dar à exposição um encaminhamento agradável, é importante intercalar o uso da voz com o uso de recursos audiovisuais.



Produção de roteiro e esquema

Primeiramente, redija um roteiro que permita visualizar não apenas o conjunto das informações que serão apresentadas, mas também a sequência em que isso vai ocorrer. Esse roteiro deve conter: informações-chave que orientarão seu pensamento durante a exposição; indicação de recursos audiovisuais (se for o caso); textos de autoridades ou especialistas que serão citados, etc. Durante a exposição propriamente dita, deve-se evitar ler o que está escrito no roteiro, a não ser para reproduzir textualmente a citação de outro autor. Posteriormente, redija um esquema, isto é, um conjunto de anotações breves que lhe servirão como apoio durante a exposição. Se necessário, você poderá olhar rapidamente o esquema, a fim de se lembrar de algum tópico ou da sequência da exposição.

Vieira (2007, p.138) comenta que o texto usado pelo apresentador (aluno) “é o cerne do seminário, não um mero suporte ou apoio, ou seja, a concepção discursiva do gênero realizado durante a apresentação é escrita e apenas o seu meio de produção é sonoro.”. Segundo Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004, p.225) é didaticamente razoável nas apresentações de seminários:

[...] construir exposições não para ser lidas, mas que se apoiem bastante em suportes escritos diversificados: anotações, gráficos, citações etc., assim como em esquemas baseados em palavras-chave, alguns marcadores de estruturação que permitem ao orador lembrar-se explicitamente do estatuto que atribui a essas palavras-chave em seu planejamento. No entanto, algumas passagens particularmente importantes em termos de conteúdo (enunciado de uma tese etc.) ou de estrutura (enunciados-chave como a abertura, a introdução da conclusão etc.) poderiam ser redigidas e lidas.

Nesse sentido, o seminário é uma exposição pública que se concretiza na modalidade oral e, para isso, é necessário o planejamento da fala numa variedade mais formal, a partir de material de apoio para suporte do seu discurso oral, em que o aluno terá como incumbência transmitir um conhecimento construído. Portanto, consideramos valorosas as orientações presentes na etapa Seleção e organização de informações e recursos materiais, uma vez que abrange informações a fim de contribuir para uma melhor organização interna da exposição. Ainda na FIGURA 14, atentamos para as orientações sobre Produção de roteiro e esquema. Nesse trecho, não detectamos informações mais específicas de como deve ser produzido o roteiro escrito (introdução – desenvolvimento – conclusão) que apoiará a exposição oral. Mostra-se o que precisa conter no roteiro no que se refere às informações-chave, à indicação de recursos visuais, à citação textos de autoridade (especialistas). Logo depois, destaca-se que o roteiro não foi produzido para ser lido, apenas isso deve ocorrer para fundamentar as falas com a leitura de citações. Sugere-se também a elaboração de um esquema com tópicos principais da sequência da exposição, de modo que seja lido na condição de esquecimento.

Quanto à ausência de informações mais pontuais, na etapa de preparação, acerca da estrutura do planejamento textual do seminário (introdução – desenvolvimento – conclusão), entendemos ser prejudicial para a progressão da temática nesse evento comunicativo. Faz-se necessária a mediação do professor nesse processo, de maneira a evitar que a exposição seja composta por fragmentos sem coesão. Ao compreender como será a organização textual, o aluno deverá articular e distinguir as informações principais das secundárias, com o objetivo de progredir com a temática até a chegada da conclusão. Como destacam Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004, p.220), o ensino desse planejamento textual requer um trabalho didático

em sala de aula. “Operações tais como a pesquisa de elementos pertinentes num texto-fonte, sua hierarquização e sua organização podem ser objeto de atividades individuais ou em grupo, com correção coletiva para toda a classe”.

Conforme Vieira (2007), o seminário escolar é um momento de ensino e de aprendizagem de multiletramentos, tendo em vista o uso de múltiplas modalidades de linguagem (oral, escrita, visual). Vieira (2007) afirma, com base na descrição etnográfica de sua pesquisa, que o seminário escolar pode assumir uma variedade de formas de apresentação. Para a autora, em seminários escolares, os textos escritos podem ser lidos pelo aluno apresentador, não se trata especificamente de um material de apoio, mas de fontes que podem ser bons exemplos para expor o assunto. Há seminários em que o professor pode participar como apresentador, fazendo uso da leitura de textos escritos, bem como os textos escritos podem também ser lidos pela audiência. Assim, os alunos poderão valer-se de diversas formas dos materiais pesquisados, contribuindo para o bom uso durante as apresentações. Para tanto, é imprescindível que o professor seja um mediador e acompanhe todas as etapas de preparação da exposição oral, desde a pesquisa dos documentos até a elaboração do resumo ou esquema que funcionará como roteiro para a apresentação. Ademais, que incentive o momento do ensaio, que poderá ser de grande valia, pois os alunos poderão ajustar quaisquer desordens ou incoerências na relação da fala, durante a exposição e os demais materiais utilizados (textos escritos, gráficos, áudios, vídeos, imagens entre outros).

Concordamos com Viera (2007), quando se reporta à possibilidade de leitura na produção do seminário, de modo a favorecer um ambiente mais interativo com o professor e a audiência. Acreditamos que o “bom uso” das leituras pode proporcionar uma atenção maior da audiência, inclusive, torna-se um momento oportuno para o trabalho didático de algumas características da oralidade, a partir de indicações sobre aspectos importantes da oralização da escrita. Sabemos que a oralização da escrita precisa ser trabalhada em sala de aula e uma vez utilizada na produção de um seminário, não deve ser negligenciado os aspectos retóricos que a caracterizam, como, a variação da voz; entonação; o controle da atenção da audiência; entre outros. É importante que o professor oriente que a leitura em um seminário necessita de um alto tom; de um ritmo nem muito lento, nem muito rápido, respeitando as pausas de modo que contribua para uma boa compreensão textual. Associemos a esses aspectos as expressões faciais, os gestos, a postura, os movimentos etc. A respeito da necessidade de leitura durante a exposição oral, Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004, p.225) destacam: “A oralização da

exposição comporta também diversas características que fazem parte integrante do modelo didático e devem ser objeto de um trabalho em sala de aula.”.

Mais adiante, vejamos, na FIGURA 15, as orientações sobre Ensaio e Apresentação do seminário, presentes na etapa de preparação para a produção oral:

FIGURA 15 – Produção de Texto do LA8: O Seminário

Ensaio

Ensaie sua apresentação. Para isso, tenha à mão um gravador e o esquema. Com o gravador ligado, comece a exposição como se estivesse falando para a classe. Procure falar com segurança e fluência, evitando consultar o roteiro. Faça-o apenas em último caso. Quando terminar, ouça a gravação e avalie o resultado. Se julgar necessário, ensaie outras vezes e, se possível, na presença de outras pessoas.



Apresentação do seminário

Durante a exposição podem ocorrer fatos não previstos. Por exemplo, o público pode não compreender bem o conteúdo da exposição, um aparelho audiovisual pode não funcionar, uma cartolina pode cair da parede; se o seminário for em grupo, um integrante do grupo pode faltar ou ficar nervoso e esquecer o texto, etc. Por isso, é preciso estar atento a vários aspectos simultaneamente e, de acordo com a necessidade, introduzir modificações e improvisar soluções, a fim de alcançar o melhor resultado possível.

A seguir, relacionamos alguns dos aspectos que devem ser observados na apresentação de um seminário.



Nas orientações sobre Ensaio, pede-se que os alunos pratiquem ensaios da sua exposição oral e que esses ensaios sejam gravados, com o intuito de autoavaliarem o próprio desempenho. Algumas alusões são feitas quanto à performance oral, solicitando que os alunos atentem para falar de modo fluente e com segurança, evitando consultas ao material escrito. Todavia, conforme já discutimos anteriormente, a leitura no seminário poderá ocorrer de modo significativo, colaborando para um momento de interação entre o apresentador e a audiência. Ademais, o professor poderá explorar conhecimentos característicos das práticas de oralidade com os gêneros escritos oralizáveis, tais como: os paralinguísticos e os cinésicos. Não identificamos informações sobre o fato de que o ensaio deva ser cronometrado. Consideramos relevante que o tempo da apresentação seja estipulado e cronometrado no decorrer dos ensaios, visto que todo o planejamento escrito precisará ser praticado na oralidade. Assim, quaisquer imprevistos com relação à fala e à escrita poderão ser verificados antecipadamente ao dia do seminário. Segundo Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004), o trabalho com a oralidade requer o uso de recursos, tais como gravador e vídeo, mas há situações em que os professores poderão não estar tão familiarizados com esses recursos. Todavia, as gravações colaboram para a retomada das apresentações orais, a fim de melhor analisar o desempenho dos seus participantes.

Nas orientações sobre Apresentação do seminário (vide FIGURA 15), há indicações que alertam para a ocorrência de situações adversas durante a exposição oral. Como exemplos, citam-se: problemas com recursos visuais, a ausência de um integrante do grupo, nervosismo, esquecimento do texto etc. Para tanto, solicita-se que os alunos estejam atentos a possíveis imprevistos, necessitando, em alguns casos, de mudança de atitudes quanto ao planejamento proposto, bem como o improviso de soluções.

Mais adiante, na FIGURA 16, encontramos as orientações Sequência e andamento da exposição, em que o LA8 propõe uma organização da apresentação do seminário, de modo a considerar o que o apresentador precisará falar quanto à organização das ideias desde a abertura até o encerramento deste evento comunicativo. Vejamos a imagem desta parte a seguir:

FIGURA 16 – Produção de Texto do LA8: O Seminário

sequência e andamento da exposição

- 1. Abertura:** o professor (ou um colega) dá a palavra ao apresentador. Faz isso com palavras como "Vocês agora vão assistir ao seminário preparado por fulano...".
- 2. Tomada da palavra e cumprimentos:** o apresentador coloca-se à frente da plateia, cumprimenta-a e dá início ao seminário.
- 3. Apresentação do tema:** o apresentador diz qual é o tema, fala da importância de abordá-lo e esclarece o ponto de vista a partir do qual irá abordá-lo. Se o tema for amplo, delimita-o, isto é, indica qual aspecto dele será focado. Por exemplo, se o tema é a poluição do meio ambiente, o apresentador pode delimitá-lo e tratar apenas da poluição dos rios. Esse momento do seminário tem em vista despertar na plateia curiosidade sobre o tema abordado.
- 4. Exposição:** o apresentador segue o roteiro traçado, expondo cada uma das partes, com clareza e sem atropelos. Ao final de cada uma, deve perguntar ao público se quer fazer alguma pergunta.
- 5. Conclusão e encerramento:** o apresentador retoma os principais pontos abordados, fazendo uma síntese deles; se quiser, pode mencionar aspectos do tema que merecem ser aprofundados em outro seminário; pode também deixar uma mensagem final, algo que traduza o seu pensamento ou o pensamento do grupo ou de um autor especial. No final, agradece a atenção do público e passa a palavra a outra pessoa.
- 6. Tempo:** o apresentador deve estar atento ao tempo previsto e, de acordo com o andamento do seminário, ser capaz de introduzir ou eliminar exemplos e aspectos secundários, caso haja necessidade.

Enriquecendo o seminário com o uso de recursos audiovisuais

A principal linguagem de um seminário é a verbal. Contudo, o uso de recursos audiovisuais, como cartazes, transparências em retroprojeter, filmes, slides, DVD, datashow, etc., pode tornar o evento mais agradável ou facilitar a transmissão de um volume maior de informações. O uso desses recursos exige, porém, certos cuidados:

- O equipamento deve ser testado previamente, para prevenir a ocorrência de falhas técnicas durante a exposição.

• O apresentador deve lembrar que tais recursos têm a finalidade de servir de apoio à exposição oral e, portanto, não a substituem. Ao fazer uso de uma transparência, por exemplo, ele deve aproveitá-la para reunir ou esquematizar as informações que vem apresentando, em vez de simplesmente ler o que está escrito nela.

A alternância da exposição oral com o uso de recursos audiovisuais geralmente dá leveza a um seminário.

Essas etapas fazem referência às partes do material escrito planejado (introdução – desenvolvimento – conclusão) para a exposição oral. Tendo em vista a interface entre a fala e a escrita uma característica de gêneros da categoria **oralidade letrada**, as orientações dessa sequência norteiam a progressão textual, diante da temática a ser transmitida no seminário. Assim, enfatizamos a importância do professor como mediador na produção do roteiro escrito, sendo fundamental o ensino de elementos linguísticos articuladores (conectores, dêiticos etc.), que colaboram para a progressão textual da temática. De acordo com Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004, p.220), “[...] a exposição deverá ser ordenada em partes e subpartes, que permitam distinguir as fases sucessivas de sua construção interna.”. Desse modo, esses autores sugerem que o modelo didático de ensino do seminário tome como base as partes a seguir: “Uma fase de abertura >Uma fase de introdução ao tema> A apresentação do plano> O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas> A conclusão> O encerramento” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; ZAHND, 2004, p. 220 - 221). Por fim, observamos que aparece nesta etapa uma recomendação sobre o tempo cronometrado, salientando o fato de introduzir ou eliminar exemplos secundários, se necessário, visando uma melhor condução da temática no tempo delimitado.

No final das orientações que tratam sobre a Sequência e andamento da exposição, encontramos o quadro Enriquecendo o seminário com o uso de recursos audiovisuais (vide FIGURA 16), em que se retomam informações acerca do uso desses recursos como meio de dar mais clareza à apresentação do seminário. Recorda-se que esses recursos sevem para auxiliar a apresentação, como também se alerta sobre a possibilidade da existência de falhas técnicas, devendo, portanto, testá-los previamente. Prossigamos para as orientações sobre O local do seminário e a Postura do apresentador, representadas, na FIGURA 17, a seguir:

FIGURA 17 – Produção de Texto do LA8: O Seminário

O local do seminário

Antes de iniciar o seminário, verifique se o local está adequado, considerando:

- o tamanho da sala;
- a iluminação;
- a ventilação;
- a disposição das cadeiras (em fileira, em círculo);
- os recursos disponíveis (retroprojetor, televisão, rádio, etc.);
- a decoração (mesa, flores sobre a mesa, etc.).



Postura do apresentador

1. **Posição:** o apresentador deve, preferencialmente, falar em pé, com o esquema nas mãos, olhando para o público como um todo. Não deve ficar com braços e pernas cruzados. Deve evitar piscar, esfregar os olhos e gesticular excessivamente. Deve permanecer sempre de frente para a plateia, mesmo quando usar a lousa ou o retroprojetor; nessas situações, deve ficar de lado e falar com a cabeça virada na direção do público, a fim de que sua voz seja ouvida por todos.



2. **Voz, tom e ritmo:** a fala do apresentador deve ser alta, clara, bem articulada, com palavras bem pronunciadas e variações de entonação, de ritmo e de altura de voz, a fim de que a exposição não fique monótona.

3. **Textos de apoio:** ao consultar o roteiro, o apresentador deve fazê-lo de modo rápido e sutil, sem interromper o fluxo da fala. Se precisar ler uma citação, não deve abaixar demasiadamente a cabeça, a fim de que a voz não se volte para o chão.

4. **Relacionamento:** o apresentador deve se mostrar simpático e receptivo a participações da plateia, mas estar atento para evitar polêmicas com uma única pessoa do público.

254

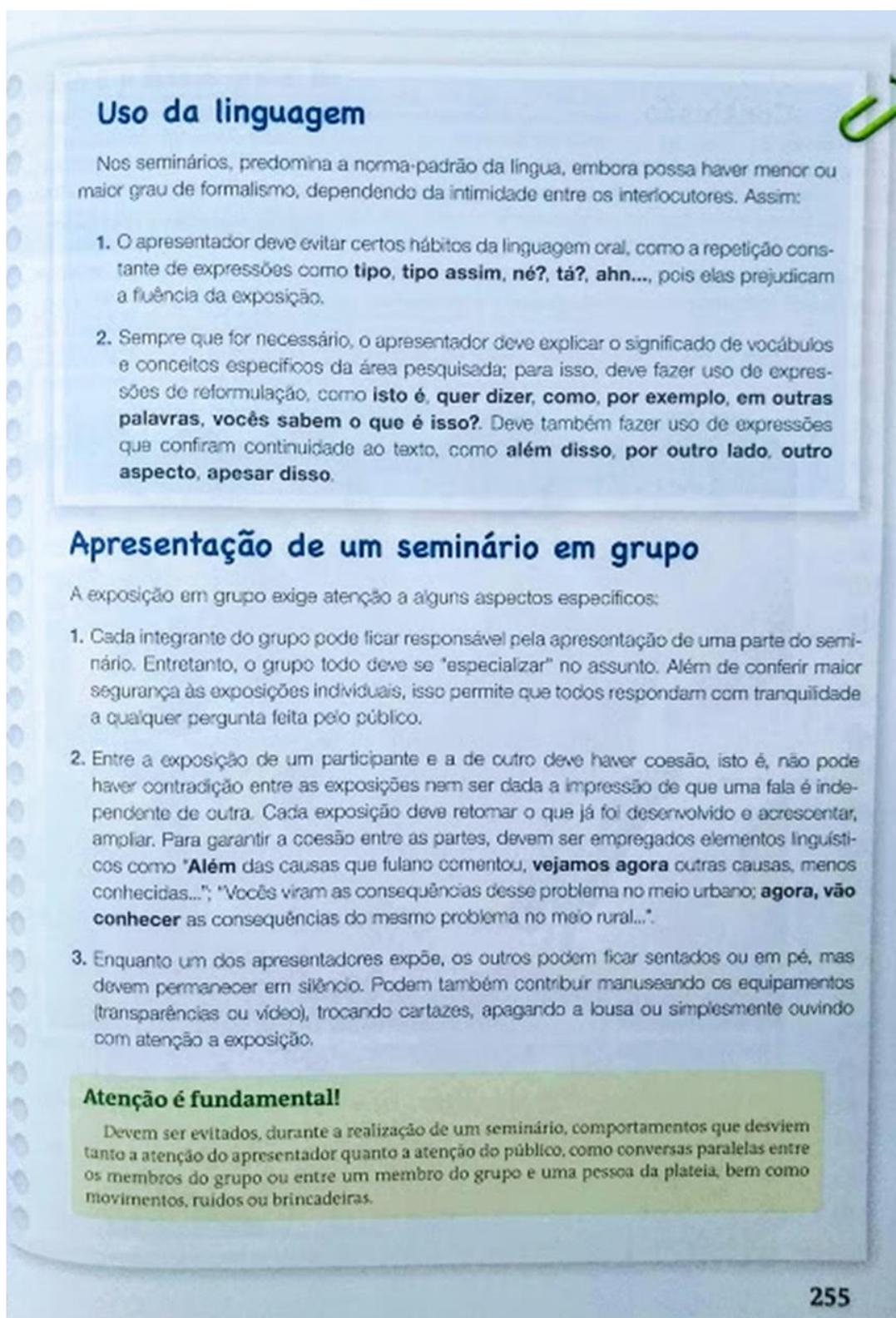
As informações sobre O local do seminário intencionam orientar sobre a adequação do local que ocorrerá a exposição oral. Nas recomendações sobre a Postura do apresentador, encontramos alusões aos conhecimentos atrelados às comunicações orais, como os elementos: cinésicos (1. Posição – postura corporal), paralinguísticos (2. Voz, tom e ritmo), linguístico (Textos de apoio) e socioculturais (4. Relacionamento). Sabemos o quanto a aprendizagem desses conhecimentos contribui para o domínio da linguagem oral em contextos formais públicos. Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004) ressaltam os *Objetivos gerais de um trabalho didático sobre a exposição*, em que determinam as principais definições para o modelo didático do seminário. Dentre as informações descritas, temos:

- tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição; de sua dimensão comunicativa que leva em conta a finalidade, o destinatário etc.; [...]
- tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal;
- preparação e oralização das notas.

(DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; ZAHND, 2004, p. 226)

Entendemos que as interações orais compõem elementos específicos e que se torna importante a escola ensiná-los no trabalho didático com a oralidade. Os usos desses conhecimentos nas produções dos gêneros orais são essenciais para a construção de sentidos. Vejamos, na FIGURA 18, as orientações sobre Uso da linguagem e Apresentação de um seminário em grupo:

FIGURA 18 – Produção de Texto do LA8: O Seminário



Uso da linguagem

Nos seminários, predomina a norma-padrão da língua, embora possa haver menor ou maior grau de formalismo, dependendo da intimidade entre os interlocutores. Assim:

1. O apresentador deve evitar certos hábitos da linguagem oral, como a repetição constante de expressões como **tipo, tipo assim, né?, tá?, ahn...**, pois elas prejudicam a fluência da exposição.
2. Sempre que for necessário, o apresentador deve explicar o significado de vocábulos e conceitos específicos da área pesquisada; para isso, deve fazer uso de expressões de reformulação, como **isto é, quer dizer, como, por exemplo, em outras palavras, vocês sabem o que é isso?**. Deve também fazer uso de expressões que confirmem continuidade ao texto, como **além disso, por outro lado, outro aspecto, apesar disso**.

Apresentação de um seminário em grupo

A exposição em grupo exige atenção a alguns aspectos específicos:

1. Cada integrante do grupo pode ficar responsável pela apresentação de uma parte do seminário. Entretanto, o grupo todo deve se "especializar" no assunto. Além de conferir maior segurança às exposições individuais, isso permite que todos respondam com tranquilidade a qualquer pergunta feita pelo público.
2. Entre a exposição de um participante e a de outro deve haver coesão, isto é, não pode haver contradição entre as exposições nem ser dada a impressão de que uma fala é independente de outra. Cada exposição deve retomar o que já foi desenvolvido e acrescentar, ampliar. Para garantir a coesão entre as partes, devem ser empregados elementos linguísticos como **"Além das causas que fulano comentou, vejamos agora outras causas, menos conhecidas..."; "Vocês viram as consequências desse problema no meio urbano; agora, vão conhecer as consequências do mesmo problema no meio rural..."**.
3. Enquanto um dos apresentadores expõe, os outros podem ficar sentados ou em pé, mas devem permanecer em silêncio. Podem também contribuir manuseando os equipamentos (transparências ou vídeo), trocando cartazes, apagando a lousa ou simplesmente ouvindo com atenção a exposição.

Atenção é fundamental!

Devem ser evitados, durante a realização de um seminário, comportamentos que desviem tanto a atenção do apresentador quanto a atenção do público, como conversas paralelas entre os membros do grupo ou entre um membro do grupo e uma pessoa da plateia, bem como movimentos, ruídos ou brincadeiras.

255

Nas orientações sobre Uso da linguagem, o LA8 trata sobre a variedade linguística que predomina nas produções orais de seminários. Em razão de as exposições orais se concretizarem em situações públicas mais formais, emprega-se o uso da norma-padrão nos seminários. Contudo, depreendemos como relevante a indicação a respeito de adequar-se o grau de formalidade da língua, levando-se em consideração o público-alvo em questão. Em se tratando de alunos do 8º ano, que são colegas de classe, supõe-se a existência de intimidade entre os interlocutores. Dentre as duas orientações apresentadas nessa parte, reconhecemos: 1. Evitar-se o uso de certas expressões da linguagem oral, tais como **tipo, tipo assim, né?, tá?, ahn...** Alega-se que são hábitos que prejudicam a exposição, tendo em vista ser o gênero seminário oriundo da categoria **oralidade letrada**, necessitamos de um planejamento prévio da nossa fala, por ser a sua produção realizada frequentemente em contextos mais formais. Sabemos que, nas interações por intermédio da fala, os marcadores conversacionais, os elementos suprasegmentais, entre outros, são expressões que se articulam carregando sentidos nas construções orais. Contudo, devido ao grau de formalidade requerido por esse gênero, é importante haver orientações nas aulas de Língua Portuguesa, quanto ao uso exagerado dessas expressões. 2. Uso de expressões de reformulação, tais como: **isto é, em outras palavras, como, quer dizer**; expressões que colaboram para a progressão textual, cita-se algumas como: **além disso, por outro lado, apesar disso** etc.

Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004, p.223) comentam que, “De maneira geral, a exposição exige um bom domínio da estruturação de um texto longo e da explicitação das mudanças de níveis do texto.”. Para tanto, esses autores tratam da importância da realização de um trabalho didático no estudo do gênero seminário que englobe características linguísticas de maneira a favorecer: a coesão temática, as sinalizações do texto (com o intuito de distinguir ideias principais de ideias secundárias, como também as explicações das descrições), uso de marcadores de estruturação do discurso, de organizadores temporais e dos tempos verbais, uso de futuros perifrástico e imperativo, a introdução de exemplos e as reformulações.

Nas orientações sobre Apresentação de um seminário em grupo (vide FIGURA 18) identificamos mais um destaque para o ensino das operações linguísticas que estruturam os discursos orais expositivos. Retoma-se a instrução para que todos os integrantes do grupo estejam preparados quanto ao domínio do assunto. Além disso, há recomendações quanto aos papéis sociais dos interlocutores do seminário. Essas instruções são de grande valia, pois reportam-se para o comportamento de todos os participantes do seminário, bem como o da

plateia, colaborando para uma melhor aprendizagem do conteúdo nesse evento comunicativo. Solicita-se que se pratique o silêncio (prática da escuta) ao longo das falas, a fim de evitar quaisquer conversas ou barulhos que desconcentrem o apresentador. Orienta-se para que exista cooperação entre os integrantes do grupo para o manuseio dos recursos audiovisuais.

Sobre esses aspectos da situação comunicativa do gênero, Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004) discutem que propiciam “uma estrutura bastante convencionalizada de aprendizagem – tanto para o expositor como para o auditório -, na qual um aluno, de certa maneira, toma o lugar do professor” e vivencia uma experiência diferenciada: aprender ensinando. O público, ao mesmo tempo que ouve os apresentadores, vivencia a experiência de aprender sobre um assunto, adquirindo ainda mais conhecimento. Esses autores aludem para a presença de marcas dêiticas que sinalizam os elementos da situação de comunicação, “como os pronomes pessoais *eu/nós e vocês (hoje, eu vou falar a vocês sobre etc.)*, por exemplo” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; ZAHND, 2004, p. 218). Assim as práticas de escuta, tanto nas atividades de oralização de escrita como nas produções de gêneros orais, contribuem para a aprendizagem de conhecimentos a partir do uso de múltiplas linguagens. A BNCC (BRASIL, 2017), ao que se refere à interação discursiva oral no contexto escolar, destaca a necessidade de se desenvolver conhecimentos acerca de regras de convivência em sala de aula. Para tanto, a habilidade em questão requer a prática de escuta, de maneira a cooperar “na troca de ideias e ouvindo com respeito os interlocutores.” (BRASIL, 2017, p.135).

Acompanhemos, mais adiante, na FIGURA 19, o que se propõe nas orientações da etapa Conclusão:

FIGURA 19 – Produção de Texto do LA8: O Seminário

Conclusão Professor: Caso os alunos tenham assistido a seminários de outras disciplinas ou anos, você poderá estimulá-los a responder à questão abaixo antes da realização do seminário proposto no capítulo Intervalo.

No capítulo **Intervalo** desta unidade, é proposta a apresentação de um seminário, que você deverá realizar em grupo. Após a realização da atividade, volte a este capítulo, troque ideias com os colegas sobre o que é, para que serve e como se faz um seminário e dê as principais características desse gênero, levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem.

Professor: Seguiramos mantendo a resposta coletivamente na lousa. A finalidade do seminário é transmitir conhecimentos a respeito de determinado assunto de natureza científica ou técnica. O locutor são estudantes ou profissionais de determinada área, e o destinatário são o professor e alunos ou profissionais da mesma área. O suporte é a fala, com apoio de outros recursos: esquema visual na lousa, em cartazes, em transparências ou em projeções e materiais impressos. O tema são assuntos científicos ou técnicos, geralmente relacionados com o perfil do grupo a que se destina — comunidade escolar, científica ou profissional. Quanto à estrutura, normalmente há abertura, cumprimento ao público, apresentação do tema, exposição, conclusão e encerramento. A linguagem segue a norma padrão da língua, podendo haver menor ou maior formalidade, dependendo do perfil dos interlocutores.



O seminário é produzido para uma plateia. Logo, é importante levar em conta o modo de apresentá-lo e a reação do público.

No capítulo **Intervalo** desta unidade, você encontrará outras informações a respeito desse gênero oral.

256

Nessa etapa, solicita-se que os alunos recorram ao auxílio do capítulo Intervalo do LA8, o qual se destina à culminância de projetos da unidade. O projeto “Viver com saúde!” encontra-se nas páginas 270 a 274. Nessa proposta são abordadas temáticas sobre a saúde na adolescência. Há alguns trechos de textos que discutem sobre anorexia, bulimia, alimentação ideal para adolescentes, atividades físicas mais recomendadas para adolescentes. É o que podemos conferir a seguir nas FIGURAS 20 e 21:

FIGURA 20 – Produção de Texto do LA8: Intervalo. Projeto Viver com saúde!

..INTERVALO..

Participe com os colegas da apresentação de um seminário sobre saúde na adolescência, observando as orientações dadas no capítulo anterior.

Projeto ..Viver com saúde?

1. Anorexia

Anorexia nervosa é um distúrbio alimentar resultado da preocupação exagerada com o peso corporal, que pode provocar problemas psiquiátricos graves. A pessoa se olha no espelho e, embora extremamente magra, se enxerga obesa. Com medo de engordar ainda mais, exagera na atividade física, jejua, vomita, toma laxantes e diuréticos.

A anorexia se manifesta principalmente em mulheres jovens, embora sua incidência esteja aumentando também em homens. Às vezes, os portadores do transtorno chegam rapidamente à caquexia, um grau extremo da desnutrição. Pesquisas mostram que, nesses casos, o índice de mortalidade varia entre 15% e 20%.

(Drakuzo Varela. Disponível em: <http://drakuzovarela.com.br/mulher-2/anorexia-nervosa/>. Acesso em: 10/6/2014.)

O que é a anorexia? Como ela se manifesta? Como é possível percebê-la? Quais são suas causas? Quais são os riscos da doença? Eis algumas das questões que merecem ser pesquisadas e expostas à classe na forma de seminário. Pesquise em revistas, livros e sites.

Professor: Sugira aos alunos definir previamente com os alunos o tempo que terão para fazer a exposição (aproximadamente 20 minutos para cada grupo). Se possível, promova a realização do seminário em um local diferente, como o anfiteatro ou o pátio da escola, a fim de valorizar a atividade. Havendo possibilidade, convide outros professores e outras classes para assistir aos seminários e orientar os alunos para filmá-los, para avaliação posterior.



Foto: East West Photos/Mark Anderson/Getty Images

2. Bulimia

Bulimia é um distúrbio que se caracteriza por episódios recorrentes e incontroláveis de ingestão de grandes quantidades de alimentos, geralmente com alto teor calórico, seguidos de reações inadequadas para evitar o ganho de peso, tais como indução de vômitos, uso de laxativos e diuréticos, jejum prolongado e prática exaustiva de atividade física.

Nos portadores de bulimia, não é a magreza que chama a atenção. Em geral, são mulheres jovens de corpo esculpado, que cuidam dele de forma obsessiva. Seguem dietas rigorosas. De repente, perdem o controle e ingerem uma quantidade absurda de alimentos, na maior parte das vezes, às escondidas. Depois, são tomadas por sentimentos de remorso ou culpa. Os recursos de que se valem para não engordar provocam complicações no organismo. Por exemplo: destruição do esmalte dos dentes, inflamação na garganta, sangramentos, problemas gastrintestinais, arritmias cardíacas, desidratação, etc.

[...]

(Drakuzo Varela. Disponível em: <http://www.drakuzovarela.com.br/mulher-2/bulimia-nervosa/>. Acesso em: 10/6/2014.)



Olive Siskary/The Orange Effect/Getty Images

270

FIGURA 21 – Produção de Texto do LA8: Intervalo. Projeto Viver com saúde!

O que é a bulimia? Como ela se manifesta? Como é possível percebê-la? Quais são suas causas? Quais são os riscos da doença? Eis algumas das questões que merecem ser pesquisadas e expostas à classe na forma de seminário. Pesquisem em revistas, livros e sites.

3. Alimentação ideal para adolescentes



Quando chegamos à adolescência, muitas transformações acontecem em nosso corpo simultaneamente. As variações hormonais começam a controlar nossa vida: a voz e a pele vão modificando-se, crescemos em um ritmo muito acelerado, enfim, os hormônios "entram em ebulição". Deixamos de ser crianças para nos tornarmos adultos. Entre tantas dúvidas que surgem nesse momento, algumas estão relacionadas à alimentação, como, por exemplo: quais são as alterações que devem ser feitas na dieta? O que é mais importante consumir?

(Disponível em: http://www.aprendebrasil.com.br/alecom/nutricionista_bd.asp?codtexto=430. Acesso em: 10/6/2011.)

Façam um levantamento da alimentação mais adequada para adolescentes, incluindo os que praticam algum esporte regularmente e os que não praticam. Não se trata de uma dieta de emagrecimento, mas de alimentação equilibrada, que deve acompanhar o jovem até o início da vida adulta.

Pesquisem em revistas, livros e sites.

4. Atividades físicas mais recomendadas para adolescentes

Você já sabe que a musculação, se feita por adolescentes, deve ser praticada de maneira apropriada para a idade. Que práticas esportivas são as mais recomendadas na adolescência? Algumas possibilidades são esportes coletivos, natação, dança, corrida, alongamento, artes marciais.

Façam um levantamento das vantagens e eventuais desvantagens de cada tipo de esporte, levando em conta o desenvolvimento físico, mental, emocional e social do adolescente. Pesquisem em revistas, livros e sites.



271

Não identificamos, no capítulo Intervalo, informações sobre o ensino do gênero seminário, apenas a presença de sugestões de conteúdo para os seminários. Esse fato contradiz a informação lançada no final da etapa de Conclusão (vide FIGURA 19), pois afirma-se que, no capítulo Intervalo desta unidade, o aluno encontrará informações sobre esse gênero oral. Pede-se para que se realize um seminário sobre saúde na adolescência e que sejam observadas as orientações para a produção desse gênero no capítulo anterior (capítulo 3 – Produção de texto seminário). Em uma nota de sugestão para o professor, solicita-se que o tempo de apresentação seja de 20 minutos e que, se possível, o seminário aconteça em um lugar diferente do da sala de aula, podendo haver convidados. Em se tratando das orientações sobre essa etapa Conclusão, recomenda-se que os alunos, primeiramente, realizem a atividade proposta pela seção Intervalo, a fim de possam realizar a produção do seminário proposto no capítulo 3. Assim, pede-se para o professor junto com a turma registrar na lousa as características do seminário aprendidas na seção Intervalo.

Compreendemos que as orientações estabelecidas na etapa Conclusão parecem promover uma ruptura na continuidade da sequência didática proposta no LA8. Conjecturamos encontrar, nesta parte, alguns critérios para se avaliar o seminário, seja através de uma autoavaliação por intermédio de gravação, ou mesmo, de uma avaliação a ser conduzida pelo professor. Ao requerer do aluno, na etapa final, o conhecimento das características de um seminário, entendemos que a intenção seja avaliar o que o aluno aprendeu sobre a produção do gênero. Não concordamos que essa solicitação seja a ideal para reconhecer o desenvolvimento de competências comunicativas orais dos alunos diante da produção gênero oral formal público. Ademais, qual seria a temática a ser abordada então no modelo didático do gênero em estudo? Nesse sentido, pressupomos serem as etapas analisadas para a preparação e a produção do gênero seminário em estudo, nesta unidade 4, apenas um planejamento didático para dar suporte a temáticas de outras propostas de produção de seminário do LA8. Ao tratar como trabalhar conteúdos no modelo didático de estudo do gênero, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 264) colocam em questão que “Um trabalho sobre a forma, sem conteúdo, giraria no vazio; mas um trabalho sobre o conteúdo, sem trabalhar sobre as formas de linguagem, arriscaria ficar fechado numa expressão inadequada.

No final da etapa Conclusão, encontramos mais uma indicação que se reporta para o esclarecimento de características do seminário. É lançada uma informação de que o seminário é apresentado para uma audiência, devendo os alunos considerarem o modo de apresentação e a reação do público. Lembramos de que essa informação já foi exposta na etapa de

preparação. Desse modo, compreendemos serem relevantes a exploração de conhecimentos prévios dos alunos, tais como a discussão das características do gênero seminário na etapa de preparação do modelo didático, conforme constamos anteriormente nesta dissertação. Logo após, prosseguiremos para mais orientações na parte Agora é sua vez. Vejamos o que se propõe abaixo, na FIGURA 22:

FIGURA 22 – Produção de Texto do LA8: O Seminário

AGORA É A *sua vez* ►

Reúna-se com seus colegas de grupo e, com a orientação do professor, escolham um dos temas propostos no capítulo **Intervalo** desta unidade para ser objeto de um seminário em grupo. Na escolha dos temas, é importante não haver repetição. Assim, as exposições poderão compor um painel rico, informativo e muito interessante sobre questões que dizem respeito aos adolescentes.

Professor: Organize a classe em grupos, de modo que cada grupo fique responsável por um tema.

Planejamento do texto

- Definido o tema, iniciem a preparação do seminário, considerando todas as etapas que envolvem a produção desse gênero textual: pesquisa, tomada de notas, seleção e organização de informações, produção de roteiro e esquema.
- Providenciem os recursos materiais de que irão necessitar: cartazes, retroprojetor, *datashow*, computador, etc.
- Façam ensaios da apresentação do grupo e filmem um deles.

Revisão e reestruturação do seminário

- Assistam à filmagem do ensaio que fizeram, observando se a sequência e o andamento da exposição compõem-se de: cumprimento ao público, apresentação e desenvolvimento do tema, conclusão.
- Observem também se a sequência e o andamento da exposição fluem com naturalidade e se, na mudança de apresentador, ocorre o uso de expressões como "Vocês vão ver agora...", a fim de indicar que uma parte tem ligação com outra.
- Verifiquem se o conteúdo é apresentado com profundidade crescente, como se a explanação se constituísse de camadas de um mesmo objeto.
- Observem se a postura do apresentador, o uso de materiais de apoio, a linguagem e a altura da voz estão adequados.
- Verifiquem se os equipamentos eletrônicos estão funcionando bem.

Caso seja necessário, façam ajustes para a apresentação final do seminário, que deverá ocorrer no capítulo **Intervalo**.

Fonte: CEREJA, W.R; MAGALHÃES. **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.p.257.

Observamos orientação para a formação de equipes, de maneira que cada uma escolha um tema proposto no capítulo Intervalo para a produção do seminário. Reconhecemos mais duas etapas referentes à preparação da exposição oral, são elas: Planejamento do texto e Revisão e reestruturação do seminário. As indicações que aparecem nessas etapas recapitulam informações já discutidas anteriormente. Na etapa Planejamento do texto, são retomadas instruções acerca da pesquisa, tomada de notas, produção de roteiro. Recomenda-se o uso de recursos audiovisuais, como também se pede que os ensaios sejam filmados. A etapa Revisão e reestruturação do seminário propõe que os alunos assistam à filmagem do ensaio e a partir disso, analisem se houve a sequência da apresentação desde a apresentação a sua conclusão. Outros aspectos são destacados, tais como: a progressão textual do discurso oral do apresentador, articulação de ideias quanto ao aprofundamento do conteúdo, postura do apresentador e uso de materiais de apoio.

Ao nosso ver, pouco se acrescenta para o aprendizado dos alunos a redundância dessas orientações. Pede-se que os alunos escolham uma temática para cada equipe, contudo não se discute como eles poderiam desenvolver as temáticas do Projeto “Viver com saúde!”, tomando como base o planejamento textual do seminário, a partir do roteiro escrito proposto. Verificamos também a ausência de uma etapa específica para a avaliação, de maneira a permitir que o professor discuta com a turma os avanços e as dificuldades da produção oral. Assim, pressupomos serem os aspectos relatados na etapa Revisão e reestruturação do seminário os critérios avaliativos propostos pelo LA8 nesta atividade.

Concluimos que a atividade de produção oral do seminário do LA8 propicia o desenvolvimento competências orais que remetem aos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos, cinésicos e socioculturais, apesar de averiguarmos lacunas no trabalho didático com os operadores linguísticos da linguagem expositiva, que precisam ser ensinados nas aulas de Língua Portuguesa. Houve preocupação na exemplificação de expressões de reformulação e continuidade, contudo esses exemplos poderiam ter sido melhor esclarecidos se contextualizados nas partes que comportam o roteiro escrito. Além disso, consideramos superficiais as orientações para a elaboração do roteiro escrito que dará suporte à apresentação oral. Embora tenham existido indicações boas sobre a fundamentação desse material de apoio, consideramos dispersas as recomendações de como o mesmo deve ser estruturado na introdução, no desenvolvimento e na conclusão, associando-se também o estudo do conteúdo. Ao tratarmos do tema a ser transmitido no seminário, observamos que sua ausência na atividade foi negativa, pois o aluno deverá recorrer a um outro capítulo para definir sua

escolha. Acreditamos ser pertinente que o modelo didático proponha exemplos de como a temática geradora deverá ser desenvolvida ao longo da exposição oral. Por fim, houve uma tentativa para a sistematização do ensino nas etapas de preparação e produção e avaliação, porém a redundância das informações, bem como a ruptura da etapa final avaliativa, através da falta de critérios claros que auxiliem a retomada dos aspectos estudados, dificultou a continuidade da sequência didática proposta pelo LA8.

Prosseguiremos com a análise da atividade Debate regrado: o papel do moderador”. Essa proposta didática encontra-se na seção *Produção de texto* do LA9 e é pertencente à categoria da **oralidade letrada**. Vejamos a seguir, nas FIGURAS 23 e 24, o início dessa atividade:

Atividade 4 – FIGURAS 23 a 29

Obra: **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

Série: 9ºano (LA9)

Localização: páginas 160 a 164 – Unidade 3.

FIGURA 23 – Produção de Texto do LA9: O debate regrado público: o papel do moderador

Produção de texto

Professora: O objetivo desta atividade é desenvolver e aprimorar seus conhecimentos a respeito de organização do debate, particularmente quanto ao papel do moderador e à regulação das trocas. Se necessário, recupere o texto "debate regrado público", do ENVI. Observe o texto que acompanha esta coleção, a fim de observar especificamente o papel do moderador. Como o tema proposto para este debate é mais polémico que o anterior, espere-se que os alunos vivenciem situações mais significativas de confronto de ideias a de pontos de vista.

O DEBATE REGRADO PÚBLICO: O PAPEL DO MODERADOR

No capítulo anterior, você participou de um debate regrado público e notou que essa atividade precisa ter certa organização, sob o risco de fracassar. Por exemplo, é necessário organizar a vez das pessoas que querem falar, estabelecer o tempo de duração do debate e um tempo máximo para a exposição de cada participante, evitar agressões pessoais, etc.

O papel de organizar o debate cabe ao **moderador** ou **mediador**. Uma atuação eficaz do moderador pode garantir a qualidade do debate, isto é, levar a um aprofundamento maior do tema e deixar os debatedores satisfeitos com sua participação.

Os aspectos do debate aos quais o moderador deverá estar atento estão relacionados a seguir.

a) **Apresentação:** o moderador cumprimenta o público, apresenta o tema a ser debatido, faz comentários a respeito da importância dele e do debate e fala resumidamente sobre as posições mais comuns em relação ao tema.

b) **Organização e regras:** o moderador apresenta as regras do debate, desde que já estabelecidas pelos debatedores, ou submete-as à aprovação da plateia. Veja algumas delas:

- Se todos os presentes podem participar como debatedores ou se o debate ficará restrito a certo número de pessoas.
- O tempo máximo de duração do debate e o tempo para a exposição de cada participante.
- Como as pessoas que querem falar devem se inscrever — por exemplo, levantando o braço ou fazendo um sinal para o mediador ou um auxiliar dele.
- Se haverá direito de réplica ou de tréplica quando um debatedor citar outro, contrapondo-se às suas ideias, etc.

c) **Regulação das trocas:** o moderador controla o tempo dos debatedores, a quem faz sinais para indicar que o tempo está terminando; interrompe a fala de um debatedor, se necessário, para dar a palavra a outro; concede o direito de réplica ou de tréplica, se estabelecido pelas regras; decide sobre qualquer incidente não previsto; faz a inscrição dos que querem falar (ou transfere esse trabalho para um secretário).



160

FIGURA 24 – Produção de Texto do LA9: O debate regrado público: o papel do moderador

d) **Animação e aprofundamento:** o moderador também é responsável pela qualidade das ideias debatidas e, por isso, tem de estar atento aos argumentos apresentados; assim, ele tem autoridade para:

- realizar breves interrupções no debate, quando o argumento apresentado não estiver claro, fazendo ao debatedor perguntas como **Por quê?**, **Como?** ou pedindo a ele que dê exemplos e, dirigindo-se ao público, a quem poderá perguntar, por exemplo: "Todos compreenderam esse argumento?";
- alertar o debatedor de que ele está se repetindo, caso determinado argumento já tenha sido apresentado.

e) **Fechamento:** perto de se esgotar o tempo previsto, o moderador encerra o debate. Mas, antes, retorna o tema debatido, faz um resumo dos principais argumentos apresentados, destaca a importância daquele debate para a reflexão pessoal dos participantes e/ou da platela, agradece a participação de todos e despede-se.

AGORA É A SUA VEZ ►

Ainda hoje é significativo o número de adolescentes grávidas em nosso país. Leia o painel de textos que segue, consulte outras fontes de informação a fim de se informar melhor sobre o tema e depois participe de um debate regrado com os colegas.

EN UM BARRIO DA PERIFERIA DE SÃO PAULO
 Sobre a gravidez precoce

- 81% das adolescentes grávidas
- 19% planejaram a vida
- 43% usaram métodos contraceptivos
- 15% ficaram "sem querer"
- 22% tiveram um filho

CAUÇUÍZ NA ADOLESCÊNCIA EM NÚMEROS
 Menos de 100 milhões, pelo mundo

- 2 na Índia
- 0,3 no Brasil (no Rio Grande do Sul)
- 15 na África Subsaariana

QUANTO CUSTO O MÍNIMO DE PARTOS ENTRE AS BRASILEIRAS COM MENOS DE 19 ANOS...

- 2000 - 474.200
- 2002 - 424.500
- 2004 - 374.300
- 2006 - 324.100
- 2008 - 273.900
- 2010 - 223.700
- 2012 - 173.500
- 2014 - 123.300
- 2016 - 73.100
- 2018 - 22.900
- 2020 - 7.300

A IDADE MÉDIA EM QUE AS MENINAS...

- 15 ANOS - primeiro a engravidar
- 17 ANOS - engravidar
- 21 ANOS - em 1980, a idade média das meninas que engravidaram
- 56% das meninas engravidam antes dos 20 anos
- 21% engravidam entre 20 e 24 anos
- 23% engravidam depois dos 24 anos

QUANTO CUSTO O MÍNIMO DE PARTOS ENTRE AS BRASILEIRAS COM MENOS DE 19 ANOS...

- 25% das meninas engravidam antes dos 15 anos
- 7% engravidam entre 15 e 19 anos
- 3% engravidam depois dos 19 anos
- 65% das meninas engravidam antes dos 15 anos

EN UM BARRIO DA PERIFERIA DE SÃO PAULO

- 67% das meninas engravidam antes dos 15 anos
- 10% das meninas engravidam depois dos 19 anos
- 88% das meninas engravidam antes dos 20 anos
- 49% das meninas engravidam entre 20 e 24 anos
- 22% das meninas engravidam depois dos 24 anos
- 17% das meninas engravidam antes dos 15 anos

(Folha de S. Paulo, 8/8/2011, FolhaTeen.)

Fonte: CEREJA, W.R; MAGALHÃES. **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.p.161.

A atividade com o debate regrado público: o papel do moderador está inserido na unidade 3 do LA9, entre as páginas 160 a 164. Essa proposta de produção de texto visa trabalhar o papel social do moderador ou mediador, de maneira que o aluno deverá assumir essa função, a qual, na maioria das vezes, costuma ser ocupada pelo professor no contexto escolar. Em se tratando de uma turma de 9º ano, conjecturamos que os alunos, nesse nível de ensino, devido a outras experiências com produções orais formais públicas (debate, seminário, entrevista etc.), já tenham desenvolvido habilidades orais elementares para mediar a organização de um debate em sala. Dessa forma, na mesma unidade 3, o LA9 antecede esta atividade com outra produção do debate regrado público, em que possibilita aos alunos conhecerem essa variação de debate, a partir de conceitos e do conhecimento de regras que favorecem a concretização desse gênero oral nas práticas sociais. O debate regrado público, também definido por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) como “debate de opinião de fundo controverso”, apresenta como essência a construção coletiva do saber, propiciando aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos, a partilha de ideias, a exposição de pontos de vista com base em temáticas que propiciem controvérsias, a existência de diversas opiniões.

Kerbrat-Orecchioni (1990 apud PEREIRA; SILVA, 2016, p.124) comenta ser o debate um gênero de características mais estáveis, quando comparado à conversa e à discussão. O debate difere desses gêneros orais por comportar regras mais rígidas que vão além de sequências argumentativas. Os aspectos que caracterizam o debate são a delimitação prévia de local, o tempo e os participantes. (PEREIRA; SILVA, 2016). O monitoramento oriundo desses aspectos transfere ao debate um grau de formalização maior. O papel do moderador de gerir o debate garante a estabilidade das suas regras. O moderador é “responsável pela gestão da palavra entre os participantes, pelo estabelecimento da ordem e da duração das intervenções”. Uma vez não se apresentando o moderador, os próprios participantes precisarão internalizar as funções citadas desse gestor (DOLZ et al. 2004; KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 apud PEREIRA; SILVA, 2016, p.124). Assim, a atividade inicia retomando algumas características básicas do debate regrado que foram tratadas anteriormente (vide FIGURA 23). Logo em seguida, explica-se a função central do moderador ou mediador para a organização do debate, esclarecendo-se sua importância para a qualidade desse evento comunicativo e para o aprofundamento do conteúdo a ser discutido entre os debatedores. Acreditamos ser um momento oportuno para que os alunos desenvolvam capacidades individuais de linguagem e despertem atitudes de liderança e autonomia no decorrer da produção oral.

Salientamos a relevância da orientação do roteiro exposto sobre o posicionamento do moderador desde a abertura do debate até o encerramento do mesmo. Essa etapa de preparação orienta o planejamento das ações e do discurso oral do moderador no decorrer do debate regrado, composta pelas seguintes partes (vide FIGURAS 23 e 24): Apresentação (cumprimentar o público e esclarecer do tema); Organização e regras (estabelecer regras, quanto à quantidade de debatedores, ao tempo máximo de duração do debate e da exposição de cada debatedor; modos para inscrição de falas; o direito à réplica e à tréplica); Regulação das trocas (esclarecer as condições para interrupção de fala e controle do tempo das falas); Animação e aprofundamento (orientar sobre a qualidade de ideias debatidas e as interrupções de fala, a fim de dar mais clareza aos argumentos, alertando sobre argumentos redundantes) ; Fechamento (encerrar o debate, trazendo um resumo dos principais argumentos. Agradecer e despedir-se do público).

Uma vez que o debate é um gênero da **oralidade letrada**, sua produção oral abarca uma concepção discursiva escrita, fato que demanda o planejamento dos tipos de argumentos (de autoridade; de princípio; com causa e consequência; por exemplificação) que devem ser fundamentados por documentos escritos e orais, devendo-se buscar dados estatísticos, palavras-chaves, gráficos e outros que colaborem para a defesa do ponto de vista dos debatedores. Para tanto, o moderador com a sua função de gestor, é o responsável por garantir toda essa organização, devendo preparar-se quanto ao domínio das três esferas discursivas do gênero: tema, estrutura composicional e estilo. Logo posterior ao lançamento do roteiro sobre as funções do moderador (vide FIGURA 24), observamos, ainda na etapa de preparação, a exposição de um painel de leituras para agregar o conhecimento dos alunos sobre o tema proposto para o debate regrado “Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens”. Vejamos adiante, nas FIGURAS 25 e 26, mais dois textos que a atividade sugere para dar bases à argumentação:

FIGURA 25 – Produção de Texto do LA9: O debate regrado público: o papel do moderador

Gravidez na adolescência no Brasil

A juventude é uma fase de escolhas que podem ter influência determinante no presente e no futuro de cada pessoa, seja levando ao pleno desenvolvimento pessoal, social e econômico, seja criando obstáculos à realização destas metas. [...] De acordo com dados oficiais:

- 26,8% da população sexualmente ativa (15-64 anos) iniciou sua vida sexual antes dos 15 anos no Brasil;
- Cerca de 19,3% das crianças nascidas vivas em 2010 no Brasil são filhos e filhas de mulheres de 19 anos ou menos;
- Em 2009, 2,8% das adolescentes de 12 a 17 anos possuíam 1 filho ou mais;
- Em 2010, 12% das adolescentes de 15 a 19 anos possuíam pelo menos um filho (em 2000, o índice para essa faixa etária era de 15%).

A taxa de natalidade de adolescentes no Brasil pode ser considerada alta, dadas as características do contexto de desenvolvimento brasileiro, sendo observado um viés de renda, raça/cor e escolaridade significativo na prevalência desse tipo de gravidez (adolescentes pobres, negras ou indígenas e com menor escolaridade tendem a engravidar mais que outras adolescentes).

[...] Ao engravidar, voluntária ou involuntariamente, essas adolescentes têm seus projetos de vida alterados, o que pode contribuir para o abandono escolar e a perpetuação dos ciclos de pobreza, desigualdade e exclusão.

Para romper esse ciclo e assegurar que adolescentes e jovens alcancem seu pleno potencial, é preciso:

- Investir em políticas, programas e ações que promovam os direitos, a autonomia e o empoderamento de adolescentes e jovens, em especial meninas, em relação ao exercício de sua sexualidade e de sua vida reprodutiva, para que possam tomar decisões voluntárias, sem coerção e sem discriminação;
- Garantir o acesso de adolescentes e jovens à informação correta e em linguagem adequada sobre os seus direitos, incluindo o direito à saúde sexual e reprodutiva, bem como o acesso à educação integral em sexualidade;
- Assegurar o acesso às ações e aos insumos de saúde sexual e reprodutiva, tais como preservativos e contraceptivos, para que gravidezes não planejadas sejam evitadas;
- Envolver as famílias, comunidades, serviços e profissionais de saúde na resposta adequada às necessidades e demandas de adolescentes e jovens, incluindo aquelas relacionadas à saúde sexual e reprodutiva;
- Garantir a participação de adolescentes e jovens nos processos de tomada de decisões, como condição fundamental para os avanços democráticos e para a realização de seus direitos.

(Disponível em: <http://www.unfpa.org/br/Arquivos/Gravidez%20Adolescente%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 2/8/2014.)

Oii gente, bom, vendo muitos tópicos de meninas que engravidaram cedo, resolvi aqui criar este. [...] Estou com 21 semanas, ou seja, 5 meses, eu e meu marido estamos superfelizes com nosso bebê vindo aí. Tenho 14 anos [...]. Depois que fiquei grávida, muitas coisas mudaram pra mim, mas graças a Deus e ao apoio de toda a família tudo está correndo bem. Estou no primeiro ano, e claro que na primeira semana de aula muitos me olharam de cima a baixo, falaram coisas de mim, e me julgaram. Até uma menina que eu conhecia fazia 9 anos, veio me dizer que estava com dó do meu bebê, fiquei muito chateada com ela, pois eu a considerava muito amiga minha.

[...]

(Disponível em: <http://brasil.babycenter.com/thread/198501/contando-um-pouco-da-minha-gravidez-aos-14-anos>. Acesso em: 2/8/2014.)

162

FIGURA 26 – Produção de Texto do LA9: O debate regrado público: o papel do moderador

Ninguém comenta a gravidez na adolescência

De modo geral, não temos nos preocupado muito com a gravidez indesejada entre adolescentes. De quando em quando, vemos campanhas que alertam sobre a necessidade dos cuidados para evitar a gestação nessa etapa da vida, mas nada realmente consistente ocorre a esse respeito. [...]

Nós estamos diante de um fato bem recente: a adolescência antecede a puberdade. Dessa forma, quando o corpo faz a passagem do infantil para o adulto, as experiências de uma vida adulta já são diversas. Entretanto, essas experiências não são suficientes para precipitar a maturidade.

Por isso, os jovens praticam o sexo adulto de forma infantil: sem compromisso com os resultados que podem advir de seus atos. Não se previnem da gravidez, tampouco das doenças sexualmente transmissíveis. E fica bem claro o motivo: porque eles ainda não desenvolveram o que chamamos de autocuidado. Esse conceito significa a atenção que se exerce sobre si mesmo e que, para ser praticado, exige maturidade.

Pois bem: quando a gravidez acontece, a jovem, em especial, se sente perdida. O que acontecerá com a vida dela estando grávida? Já que são imaturas, a maior preocupação das garotas costuma ser a reação dos pais. [...]

As famílias podem ajudar a evitar que a situação com os filhos atinja esse ponto. Proteger a infância dos filhos é uma medida que costuma ser benéfica [...]. Além disso, manter o interesse verdadeiro pela vida do filho e manter com ele conversas significativas – conversas, e não sermões – são atitudes que podem ajudar muito.

(Rosely Sayão. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/roselysayao/1116263-ninguem-comenta-a-gravidez-na-adolescencia.shtml>. Acesso em: 2/6/2014.)



Reality show ajuda a diminuir taxa de natalidade entre adolescentes nos EUA

GUILHERME CELESTINO
DE SÃO PAULO 07/04/2014 02h08

Programas de reality show na maioria das vezes são sinônimos de má qualidade e pessoas em situações vergonhosas, mas, nos EUA, um reality show da MTV está apresentando resultados nobres: ajudar a diminuir a taxa de natalidade entre adolescentes.

Desde o início do reality show, em 2009, "16 and Pregnant" (Grávida aos 16), que acompanha adolescentes do sexto mês de gravidez até três meses após a gestação, ajudou a diminuir a taxa de natalidade entre adolescentes segundo estudos da organização privada National Bureau of Economic Research (Escritório Nacional de Pesquisa Econômica).

A taxa, que diminuiu em média 2,5% ao ano entre 1991 e 2008, passou a diminuir em média 7,5% ao ano entre 2009 e 2012. [...]

Quando foi ao ar, o show causou muita controvérsia, pois parte da opinião pública acreditava que ele poderia glamorizar a gravidez na juventude.

Ao contrário, diz o pesquisador, o show descreve a jovem grávida com relacionamentos instáveis e dificuldades familiares. "A mensagem passada pelo show é a de uma narrativa que outras adolescentes não querem imitar", disse.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/eq/1436700-reality-show-ajuda-a-diminuir-taxa-de-natalidade-entre-adolescentes-nos-eua.shtml>. Acesso em: 2/6/2014.)

Consideramos ser uma boa escolha o tema da gravidez na adolescência, visto que proporciona uma discussão que remete a situações concretas vivenciadas por jovens dessa faixa etária de ensino. Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), um tema não pode transparecer muita complexidade para os alunos, pelo motivo de requerer deles a aquisição de conhecimentos inacessíveis, tampouco pode caracterizar-se como muito simples, demandando pouca espessura social e cognitiva. Além disso, a temática escolhida para este debate regrado possibilita aprendizagens atreladas à saúde física e psicológica, prevenção, dificuldades sociais e tantas outras que poderão ser encaminhadas com base em fatos reais, estatísticas contidas nas leituras disponibilizadas na etapa de preparação, como também poderão os alunos consultarem outras fontes de documentos escritos e orais.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana do gênero como instrumento, o ensino deve englobar as suas dimensões essenciais, que são: as especificidades das unidades linguísticas, a caracterização da situação comunicativa e o conteúdo, em que se varia de acordo com o tipo de debate que se pretende concretizar. Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p.259), ao aludirem ao debate regrado, discorrem que se faz necessária uma variante escolar que não englobe dimensões muito polêmicas, porém que seja enfatizada “sua finalidade de construção coletiva do saber sobre o assunto dado.”. Em se tratando de um ensino sistematizado do gênero, devemos compreender a necessidade de que, além do gênero ser um instrumento de comunicação, ele é, simultaneamente, um objeto de ensino-aprendizagem em um contexto fictício. Desse modo, é preciso que o professor atente para as etapas de ensino do gênero, elegendo o que há de relevante a ser ensinado.

No final da etapa de preparação, sugere-se que a escolha do moderador seja feita em conjunto com a turma. Há uma indicação com orientação para o professor, tratando sobre a formação de um grupo de observadores, com a finalidade de ajudar com críticas na etapa de avaliação do debate. Recomenda-se, nessa indicação, a filmagem do debate, pois favoreceria a análise do grupo de observadores e a avaliação do professor. Depreendemos como construtiva a seleção de alunos para o processo avaliativo, pois poderão desenvolver capacidades de escuta e análise crítica diante dos conhecimentos estudados. Acreditamos que seria interessante o professor orientá-los a partir de um roteiro, além de chamar a atenção sobre o fato de que precisarão expor oralmente suas observações na etapa de avaliação, devendo ser criteriosos e respeitosos nesse momento. Ademais, compreendemos que a filmagem é algo importantíssimo em atividades que fazem uso da modalidade oral, visto que possibilitará o acesso a essas produções para uma análise da aprendizagem, facilitando a

intervenção do professor. Algumas intervenções em produções orais podem ocorrer no momento em que estão sendo desenvolvidas, ou ao término da atividade com as retomadas de gravações. As diferentes formas de intervir no ensino são indispensáveis, já que colaboram com a aprendizagem e fazem parte do processo de avaliação da atividade. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) discorrem sobre o objeto das intervenções nas atividades orais com gêneros formais públicos e definem como tal o discurso normativo oral ou as normas para o oral. Esse discurso normativo será alvo de intervenções nas produções orais com base em três dimensões: seu funcionamento comunicativo; sua coerência interna; sua correção linguística.

Por fim, observamos também o quadro Tome nota! (vide FIGURA 27), no qual se instrui a tomada de notas durante o debate, para que sejam selecionados pontos de vista e argumentos valorosos, o que dará base para a produção de um artigo de opinião no capítulo seguinte. É o que podemos conferir na FIGURA 27 a seguir:

FIGURA 27 – Produção de Texto do LA9: O debate regrado público: o papel do moderador

Em conjunto com a classe, escolham um colega para ser o moderador do debate e, com base nos textos lidos, em suas pesquisas e em ideias próprias sobre o assunto, realizem um debate sobre o tema: **Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens.**

Tome nota!

Lembre-se de tomar notas durante o debate; anote os pontos de vista e os argumentos que você considerar mais relevantes e convincentes. No próximo capítulo, você vai utilizá-los para produzir um artigo de opinião sobre esse mesmo tema.

Professor: Sugira aos que formam um grupo de observadores que, no final, possa ajudar na crítica ao debate. Convide grupos ou, de preferência, dê-lhes todo o debate. Isso torna mais interessantes para a exposição do grupo de observadores e para a avaliação final do debate.

Debatendo o tema e observando o debate

Durante o debate, siga estas instruções:

- Observe as orientações e as regras anunciadas pelo moderador.
- Fale somente quando chegar a sua vez; evite conversas paralelas a fim de não haver dispersão.
- Ouçã atentamente a exposição dos debatedores, procurando identificar as posições que eles defendem.
- Procure identificar os argumentos mais fortes que fundamentam cada uma das posições. Se preferir, anote os argumentos num caderno para organizá-los e hierarquizá-los.
- Se você for um dos debatedores, manifeste-se com clareza a respeito da posição de outro debatedor, empregando expressões como: **Discordo inteiramente da posição de fulano porque...** ou **Concordo parcialmente com a posição de fulano porque...**
- Empregue uma variedade linguística que esteja de acordo com a situação. O uso excessivo de gírias e de "apoiôs" como **ahn...**, **né?**, **tipo** pode prejudicar a fluência e a clareza da exposição, além de desviar a atenção dos ouvintes.
- Respeite os princípios básicos de um debate democrático (veja-os na página 141).

Avaliando o debate

Após a realização do debate, o grupo de observadores deve avaliar a atividade e indicar os pontos positivos e negativos, por exemplo, relativos à participação do moderador, à dinâmica das trocas, à qualidade dos argumentos, etc., com vistas ao aprimoramento de debates futuros. Para isso, poderá seguir as orientações para avaliação do debate apresentadas no capítulo anterior (página 142).

Contudo, o aspecto que prioritariamente deve ser discutido pelo grupo de observadores e pela classe é o desempenho do moderador (se foi eficaz ou não e por quê).

Se o debate foi filmado, os aspectos discutidos poderão ser revistos a partir da gravação.

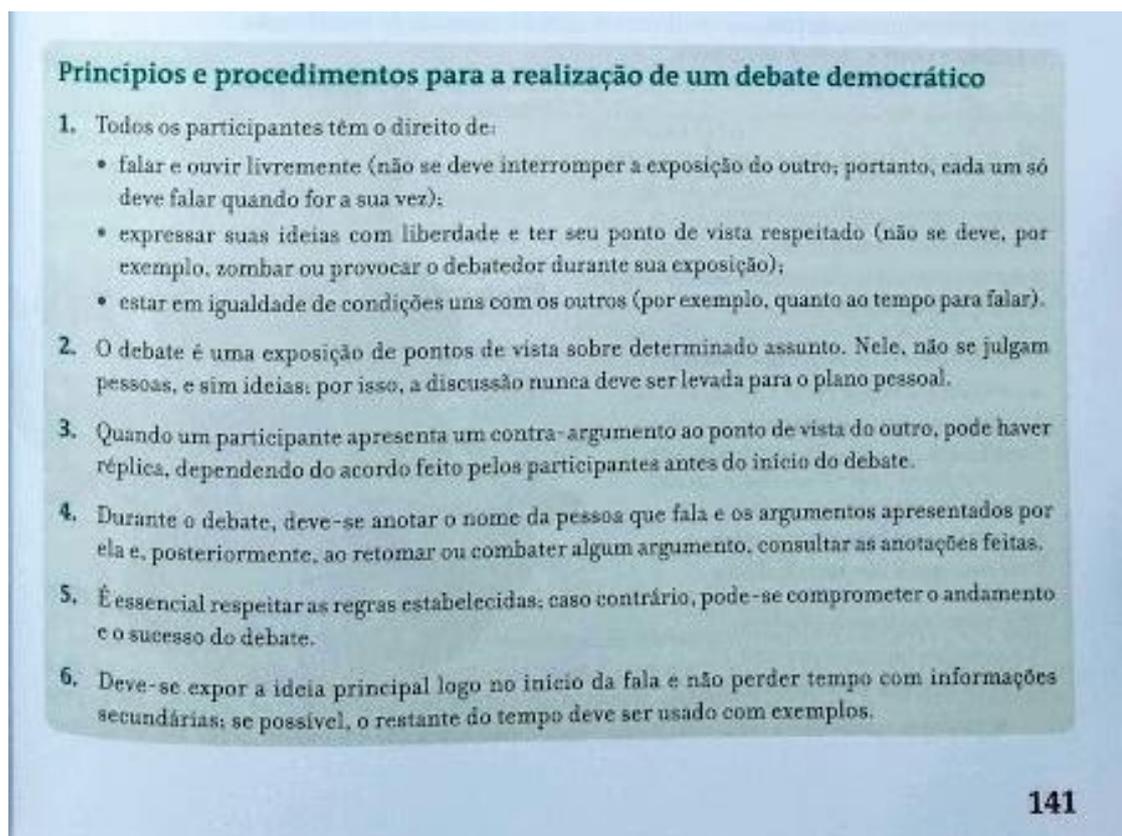
Buscando outros interlocutores

Se você gostou de participar desse debate, amplie-o. Produza um texto argumentativo escrito, manifestando seu ponto de vista sobre o tema debatido, e envie-o a blogs e fóruns de debate da Internet.



164

FIGURA 28 – Produção de Texto do LA9: Princípios básicos de um debate democrático



Fonte: CEREJA, W.R; MAGALHÃES. **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.p.141.

Entendemos ser fundamental para os integrantes do debate essa solicitação, posto que, no decorrer das intervenções, especialmente nos espaços para réplicas e tréplicas, faz-se necessário argumentar e contra-argumentar devidamente, evitando-se também repetições. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.143), no que se refere às habilidades para o 9º ano sobre a produção de textos orais em situações específicas de interação, podemos destacar uma delas: “Expor, de modo resumido, resultados de debate em sala de aula sobre tema polêmico, enumerando os argumentos e contra-argumentos apresentados, orientando-se por anotações feitas durante o debate”. Inferimos também essa habilidade para o papel social do moderador, já mencionado anteriormente, em que precisará, no momento de encerramento do debate, recapitular os principais argumentos, promovendo, portanto, uma reflexão sobre a temática com todos os participantes.

Na etapa de produção, Debatendo o tema e observando o debate (vide FIGURA 27), encontramos instruções que aludem para as regras do debate nas práticas sociais – que são os conhecimentos socioculturais – como também esses conhecimentos são enfatizados ao

mencionar a validade de processos cooperativos que propiciam o respeito ao turno da fala do outro e a prática da escuta atenta. Além disso, orientações que colaboram para o conhecimento linguístico são o destaque dado à necessidade de os debatedores registrarem argumentos pertinentes que darão suporte as suas opiniões. Observamos informações sobre a articulação do discurso oral, a fim de expressar sentidos de concordância e discordância de argumentos, entretanto, sem aprofundamento quanto ao funcionamento desses meios linguísticos, como exemplo, cita-se “Discordo inteiramente da posição de fulano porque...”. Compreendemos ser essencial e oportuno, na etapa de preparação, o ensino de tipos de argumentos e de intervenções para defender oralmente um ponto de vista através de técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, concordância etc.

Ainda a respeito dos conhecimentos linguísticos, salienta-se a variedade linguística empregada no debate regrado, de maneira a tentar evitar gírias e marcadores conversacionais, chamados na atividade de “apoios” (ahn..., né?, tipo). Alega-se que essas expressões são prejudiciais à fluência do discurso oral. Sabemos que a fala apresenta elementos específicos que a constituem, tais como “elementos pragmáticos” ou “elementos suprasegmentais” (pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, truncamentos), entre outros. Esses elementos adquirem sentidos nas interações face a face, muitas vezes, colaboram para a mudança de turno, a reelaboração de uma ideia (MARCUSCHI, 1998). Nesse sentido, consideramos indevida a colocação proposta na atividade de que os “marcadores conversacionais”, chamados de “apoios” na atividade, funcionam de maneira prejudicial à fluência das produções orais. Marcuschi (1998) alega que os “marcadores conversacionais” apresentam funções tanto conversacionais como sintáticas, sendo, portanto, classificado nos seguintes tipos: verbais, não verbais, suprasegmentais. “Quanto às suas funções, estes marcadores servem de elo de ligação entre unidades comunicativas, de orientadores dos falantes entre si etc.” (MARCUSCHI, 1998, p.61).

No término da etapa Debatendo o tema e observando o debate, solicita-se retomar ao quadro Princípios básicos de um debate democrático (LA9, p.164), que aparece na atividade de produção sobre do debate regrado, na mesma unidade 3 (vide FIGURA 28). Observamos que algumas das orientações postas nesse quadro já haviam aparecido no LA7, na produção do debate deliberativo, e percebemos também que as orientações de números 3 a 6 direcionam mais as ações do moderador e debatedores no debate regrado público. Dentre essas indicações, encontramos: a condição para a permissão de uma réplica; o registro de principais argumentos e os nomes de quem os realizou, com o propósito de retomá-los ou combatê-los; o

cumprimento de regras para o sucesso do debate; durante a expressão de uma opinião, solicita-se sempre iniciar pela ideia principal e fundamentá-la com exemplos. Depreendemos serem fundamentais essas orientações, visto que se reafirmam as regras de comunicação do gênero nos contextos formais públicos.

Na etapa seguinte, Avaliando o debate (vide FIGURA 27), são lançadas recomendações para que o grupo de observadores realize a avaliação da produção do debate e, principalmente, do papel desempenhado pelo moderador, analisando se foi eficaz ou não e por quê. Não reconhecemos nesta etapa, porém, informações mais específicas sobre os aspectos a serem avaliados por esse grupo de alunos observadores. Não se remete também ao professor nesse processo, apesar de termos identificado, na etapa de preparação, a alusão ao professor junto a esse grupo nesta etapa avaliativa. Conforme Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o gênero debate possibilita um jogo de capacidades fundamentais a serem desenvolvidas nos âmbitos linguístico, cognitivo, social e individual. Dessa forma, é importante que a avaliação esteja articulada com esses fatores. Para tanto, é preciso deixar claro quais critérios serão tomados como referência. Ademais, solicita-se, em caso da ocorrência da filmagem do debate, que o grupo de observadores faça a consulta da gravação, a fim de melhor avaliar os aspectos discutidos. Pede-se que sejam selecionados pontos positivos e negativos do debate, levando em consideração os seguintes critérios: participação do moderador, dinâmica de trocas de turno, qualidade de argumentos etc. Orienta-se para que sejam revistas as indicações propostas para avaliação do debate regrado da produção anterior do LA9 (p.142). Podemos conferir, a seguir, na FIGURA 29, essas orientações:

FIGURA 29 – Produção de Texto do LA9: Orientações para avaliação do debate

Avaliação do debate

Após a realização do debate, avaliem-no em conjunto com o professor e os colegas, levando em conta os seguintes aspectos:

- As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores?
- O uso da palavra se deu de maneira democrática? Houve alguém que monopolizou a palavra? Por que isso aconteceu?
- Os argumentos foram aprofundados, com explicações e exemplos? Houve argumentos repetidos?
- Os debatedores souberam identificar os pontos de vista a que se opunham e se posicionar diante deles (a favor, contra ou parcialmente contra)?
- Os debatedores falaram olhando para o público, de forma clara, com altura e voz adequadas?
- Os debatedores se trataram de maneira educada, sem agressividade?
- A linguagem dos debatedores foi adequada à situação? Houve emprego exagerado de determinadas expressões, a ponto de prejudicar a qualidade da exposição ou a concentração do público?

Fonte: CEREJA, W.R; MAGALHÃES. **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.p.142.

Logo, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) enfatizam a importância das gravações a fim de concretizar-se uma intervenção normativa no decorrer do ensino. Essa intervenção poderá ser de responsabilidade tanto de alunos, como de professores. Em se tratando do debate, que é um evento comunicativo oral, seu discurso oral comporta elementos específicos no processo de produção, que são as normas da oralidade, tais como hesitações, retomadas, falsas iniciações que indicam planejamento do que se pretende expressar etc. As normas para o oral são definidas por esses autores a partir de três dimensões: do seu funcionamento comunicativo, da sua coerência interna e da sua correção linguística. Dessa maneira, entendemos o quanto o trabalho didático precisa abranger essas dimensões no ensino dos gêneros orais formais públicos, norteados os critérios avaliativos.

Enfim, acreditamos ser a produção oral Debate regado público: o papel do moderador uma boa proposta didática para o ensino desse gênero. Atentamos para a existência de um ensino sistematizado, em que se apresentam etapas de preparação, produção e avaliação bem articuladas, de maneira a possibilitar ao aluno o desenvolvimento de competências comunicativas com base nas dimensões discursivas do gênero (estrutura composicional, conteúdo e estilo). Consideramos que há lacunas para o ensino das normas do oral, principalmente, quando nos voltamos para o ensino do conhecimento linguístico e dos meios

para obter-se uma boa coerência interna nos discursos orais. Ao nosso ver, as orientações para o ensino dos conhecimentos paralinguísticos, cinésicos e socioculturais, por outro lado, foram bem esclarecidas no decorrer das etapas propostas pelo LA9.

Adiante, dediquemo-nos à análise das propostas didáticas com os gêneros da categoria **oralidade letrada** da CB. Contudo, conheceremos, primeiramente, a organização dos livros dessa coleção, para que depreendamos como os autores propõem a relação das atividades do eixo da oralidade com os demais eixos do ensino de Língua Portuguesa.

Vejamos, abaixo, as imagens dos volumes da CB:

FIGURA 30 - Imagens dos volumes da CB



Fonte: **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa. OLIVEIRA, Tânia Amaral. [et al.].4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

Os livros da CB encontram-se organizados por quatro unidades temáticas por volume, comportando, em cada LB dois capítulos. Com base nos dados computados nos quadros do LB “Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis”, os quais indicaremos no decorrer na nossa discussão, contabilizamos em toda a CB vinte e sete seções *Na trilha da oralidade*, porém, dentre essas seções, apenas sete atividades destinam-se à produção de gêneros orais formais públicos. Em outra seção, a *Produção de texto*, contabilizamos em toda a CB somente quatro propostas direcionadas para o estudo da oralidade.

Quanto à abertura das unidades, os LB apresentam sempre o tema norteador e um comentário dos autores ao aluno, mencionando o que será estudado. Nesse relato, observamos que abordam os gêneros textuais que serão trabalhados através dos eixos de ensino de Língua Portuguesa, bem como quais abordagens serão discutidas diante do tema gerador da unidade.

Observemos a seguir, na FIGURA 31, um exemplo de abertura do LB6, correspondente à unidade 1:

Abertura da unidade – FIGURA 31

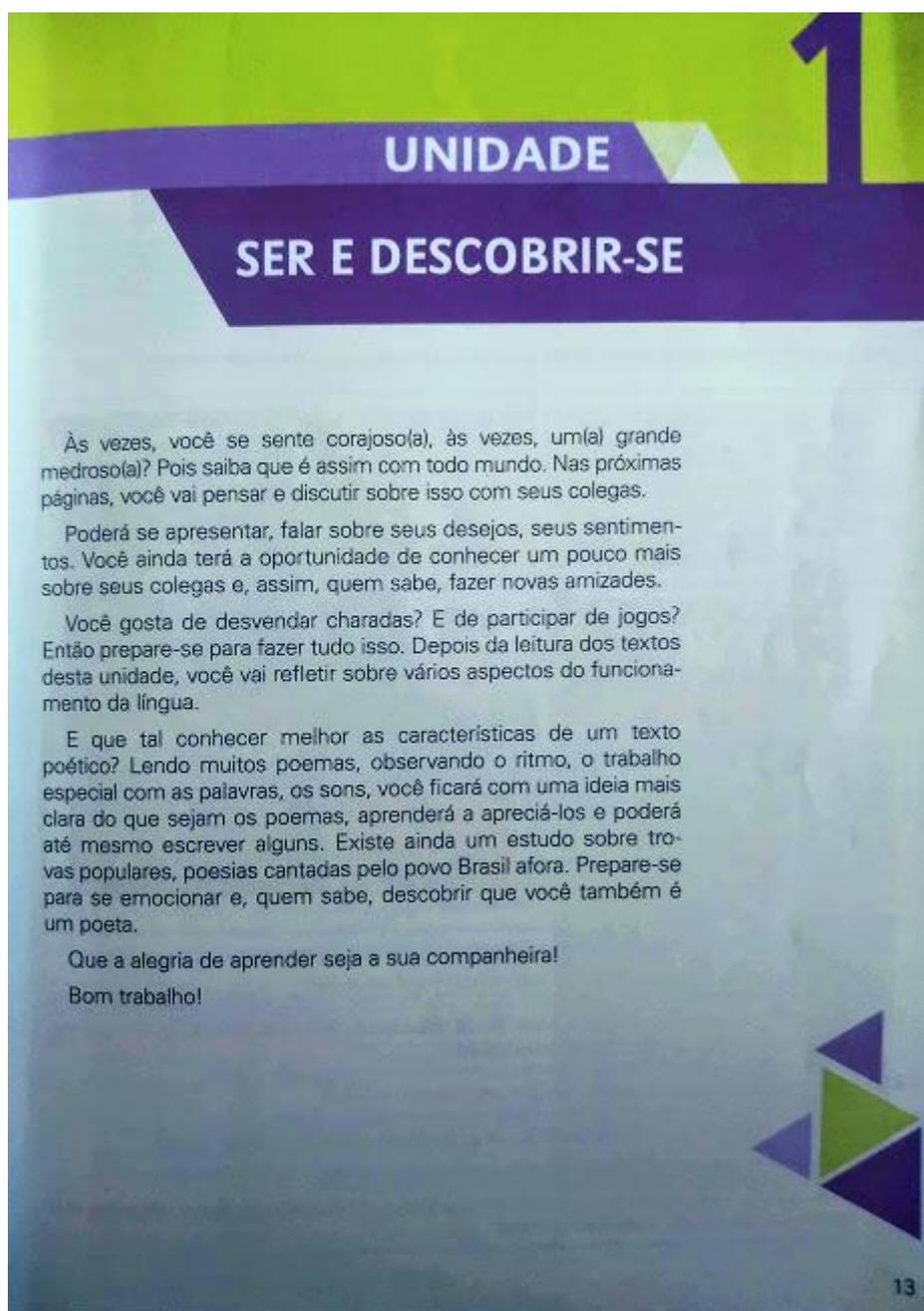
Obra: **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa. 4.ed. São Paulo: IBEP, 2015.

Autores: Tânia Amaral Oliveira [et al.]

Série: 6ºano (LB6)

Localização: página 13 – Unidade 1.

FIGURA 31 – Abertura da unidade do LB6



Fonte: **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa. OLIVEIRA, Tânia Amaral. [et al.].4.ed. São Paulo: IBEP, 2015.p. 13.

Ademais, os LB propõem, ao término de cada unidade, uma seção chamada *Projetos em ação*. Conforme informações encontradas na apresentação dos LB (p.07), essa seção destina-se à produção de atividades que objetivam “a elaboração de um produto final comum à turma ou a um grupo de alunos”. Muitas dessas atividades são produzidas em formato de projeto, em que aparecem orientações e etapas a serem seguidas. Alguns exemplos de atividades são: programa de televisão, cineclube, sarau literário, feira de profissões, exposição de imagens, livros, contos, peça teatral, campanha comunitária, minibiblioteca, jornal escolar etc. Observamos que, em alguns desses projetos, tal como a feira de profissões, há solicitações para a produção de alguns gêneros da **oralidade letrada**, como o debate e a palestra. Todavia, não detectamos informações que orientam a produção oral desses gêneros. Outras solicitações também são de produção com gêneros pertencentes à categoria **oral com origem na escrita (oralização da escrita)**, em que reconhecemos a peça teatral, contação de histórias, declamação de poemas etc.

Com o intuito de uma melhor organização dos eixos de ensino, os LB estruturam algumas seções no decorrer dos capítulos. Assim, atentamos para a frequência das seguintes: *Para começo de conversa* (oralidade) > *Prática de leitura* (leitura) > *Reflexão sobre o uso da língua* (análise linguística) > *Momento de ouvir* (leitura) > *Hora da pesquisa* (leitura) > *Produção de texto* (produção de texto oral e escrito) > *Na trilha da oralidade* (oralidade) > *Projetos em ação* (produção de texto oral e escrito). Destacamos ainda uma subseção *Trocando ideias* (oralidade), que se encontra com muita frequência na seção *Prática de leitura* (leitura). Vejamos a seguir, na FIGURA 32, parte do sumário referente à unidade 3 do LB9, em que detectamos a frequência dessas seções na organização dos eixos de ensino:

Sumário– FIGURA 32

Obra: **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa. 4.ed. São Paulo: IBEP, 2015.

Autores: Tânia Amaral Oliveira [et al.]

Série: 9ºano (LB9)

Localização: Sumário – Unidade 3.

FIGURA 32 – Sumário do LB9

TEXTO E CONTEXTO	89	POR DENTRO DO TEXTO	98
TEXTO E CONSTRUÇÃO	89	► Produção de texto	99
TROCANDO IDEIAS	90	Resenha	
► Momento de ouvir	90	► Projetos em ação	101
► Reflexão sobre o uso da língua	91	Cineclub	
Oração coordenada		Programa de televisão	
APLICANDO CONHECIMENTOS	92	► Leia mais	102
► Prática de leitura	92	► Preparando-se para o próximo capítulo	103
Texto 6 – Roteiro	92		
(Como fazer um filme de amor, José Roberto Torero)			
UNIDADE 3			
FACE A FACE			103
Capítulo 1			
AS VÁRIAS FACES DA VIOLÊNCIA	104	POR DENTRO DO TEXTO	118
► Para começo de conversa	104	TEXTO E CONSTRUÇÃO	119
► Prática de leitura	105	TROCANDO IDEIAS	120
Texto 1 – Artigo de opinião	105	► Produção de texto	121
(Paz social, Gilberto Dimenstein)		Artigo de opinião	
POR DENTRO DO TEXTO	106	► Leia mais	122
TEXTO E CONTEXTO	106	► Preparando-se para o próximo capítulo	122
TEXTO E CONSTRUÇÃO	107		
TROCANDO IDEIAS	108	Capítulo 2	
► Prática de leitura	108	AS VÁRIAS FACES DO PRECONCEITO	123
Texto 2 – Crônica	108	► Para começo de conversa	123
(Assim caminha a humanidade, Rachel de Queiroz)		► Prática de leitura	124
POR DENTRO DO TEXTO	109	Texto 1 – Crônica reflexiva	124
TEXTO E CONSTRUÇÃO	110	(O carioca e a roupa, Paulo Mendes Campos)	
DE OLHO NO VOCABULÁRIO	110	POR DENTRO DO TEXTO	125
► Reflexão sobre o uso da língua	111	TEXTO E CONTEXTO	125
Recursos de coesão		TEXTO E CONSTRUÇÃO	125
APLICANDO CONHECIMENTOS	112	► Reflexão sobre o uso da língua	126
► Hora da pesquisa	113	Concordância verbal	
Violência		APLICANDO CONHECIMENTOS	126
► Momento de ouvir	113	► Prática de leitura	129
► Prática de leitura	114	Texto 2 – Análise crítica	129
Texto 3 – Artigo expositivo	114	(A família de olhos, Marshall Barman)	
(Mapa da Violência 2014: taxa de homicídios é a maior desde 1980, Demétrio Weber e Odilon Rios)		POR DENTRO DO TEXTO	130
POR DENTRO DO TEXTO	115	TEXTO E CONSTRUÇÃO	131
TEXTO E CONTEXTO	116	► Na trilha da oralidade	131
► Prática de leitura	117	Júri simulado	
Texto 4 – Artigo de opinião	117	► Reflexão sobre o uso da língua	132
(Superpopulação carcerária, Drauzio Varella)		Oração subordinada adverbial	

Fonte: **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa. OLIVEIRA, Tânia Amaral. [et al.]. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

Com isso, diante da organização dos eixos do ensino presentes nas seções dos LB, constatamos uma quantidade maior de propostas de atividades para os eixos de leitura e análise linguística. Verificamos que, em cada capítulo, há no mínimo três seções de *Prática de leitura*, variando até doze seções, conforme identificamos no capítulo 2 do LB6. Isso nos leva a constatar o desequilíbrio quantitativo de atividades propostas entre os eixos do ensino de Língua Portuguesa na CB. Desse modo, contabilizamos cinquenta e quatro ocorrências da subseção *Trocando ideias*, a qual se apresenta em quase todas as seções de *Prática de leitura*. Em *Trocando ideias*, entendemos ser um momento para discutir oralmente as abordagens do tema do texto, em que aparecem perguntas que solicitam respostas pessoais e trocas de opiniões. Assim, há sempre “conversa dirigida”, a fim de que os alunos se expressem junto ao professor, que assume o papel de mediador. Outra prática com o gênero “conversa dirigida”, a qual pertence à categoria do **oral espontâneo**, mostra-se marcante no início de todos os capítulos, a fim de discutir oralmente a temática norteadora, como também questionar acerca da finalidade do gênero proposto para a leitura. Mais uma seção, a *Momento de ouvir*, está relacionada ao eixo da leitura, porém intenciona-se a prática da escuta, a partir da oralização da leitura dos textos propostos. Solicita-se sempre que o professor leia para os alunos.

A respeito do eixo de produção de textos orais e escritos, reconhecemos a seção *Produção de texto*, em que a maioria das suas ocorrências abrange propostas com gêneros escritos. Identificamos, apenas nos LB8 e LB9, duas ocorrências de produção de textos que envolvem gêneros da categoria **oral com origem na escrita (oralização da escrita)**. A CB traz a seção *Na trilha da oralidade*, a qual se destina ao eixo de ensino da oralidade. Contabilizamos, no decorrer de toda a CB, uma frequência mínima de sete gêneros da categoria da **oralidade letrada**. Para essa seção, há um predomínio de atividades de linguagem, nas quais contabilizamos quatorze ocorrências que não se destinam à produção de gêneros orais, mas sim ao reconhecimento de aspectos constituintes da fala, tais com a entonação, o ritmo, marcadores conversacionais, entre outros. Ademais, algumas atividades propõem relações entre a fala e a escrita, assim também o estudo de variedades linguísticas, entre outros. Contudo, constatamos que as atividades de linguagem dessa seção, em sua maioria, intencionam levar os alunos a refletirem sobre a eliminação de marcas da oralidade, tendo em vista que as consideram ser inadequadas para as práticas mais formais da linguagem. Outrossim, observamos ainda, na seção *Na trilha da oralidade*, a presença de oito propostas para a produção de gêneros escritos oralizáveis.

Diante disso, observemos os quadros abaixo, referentes aos volumes da CB, em que relacionamos as seções destinadas ao estudo da oralidade, que são *Na trilha da oralidade* e *Produção de texto*, nas quais se apresentam os gêneros que são objeto das atividades nas três categorias de análise. Ademais, identificamos as ocorrências de atividades das categorias do **oral espontâneo** e do **oral com origem na escrita (oralização da escrita)**, presentes nas seções: *Para começo de conversa*, *Trocando ideias* e *Momento de ouvir*, com o propósito de refletirmos acerca da abordagem das atividades de oralidade empregada na CB. Vejamos, a seguir, os dados encontrados nos LB:

Quadro 6 – Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LB6

Coleção B (CB)	Unidades	Capítulos	Seção de Oralidade	Atividade de Linguagem	Gênero textual	Oral espontâneo	Oralização	Oralidade letrada
Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa EDITORA IBEP 4ª edição Série: 6º ano	Unidade 1	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X		
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X		
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X		
		Capítulo 1	Na trilha da Oralidade	-	Entrevista	-	-	X
		Capítulo 2	Para Começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Na trilha da Oralidade	Entonação (Declamação de poemas)	-	X	-	-
	Unidade 2	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Momento de ouvir	-	Romance	-	X	-
		Capítulo 2	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-

		Capítulo 2	Na trilha da Oralidade	Marcas de conversação (Diálogo)	-	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
	Unidade 3	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Na trilha da Oralidade	Linguagem oral e escrita (Leitura de caso)	-	X	-	-
		Capítulo 1	Momento de ouvir	-	Causo	-	X	-
		Capítulo 1	Na trilha da Oralidade	-	Contação de caso	-	X	-
		Capítulo 2	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Na trilha da Oralidade	-	Debate regrado	-	-	X
		Capítulo 2	Momento para ouvir	-	Fábula	-	X	-
	Unidade 4	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Na trilha da oralidade	-	Exposição oral			X
		Capítulo 2	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Na trilha da Oralidade	Marcas de oralidade (Letra de canção)	-	X	-	-
		Capítulo 2	Na trilha da Oralidade	Variação linguística (Letra de canção)	-	X	-	-

Fonte: A autora (2018).

Quadro 7 – Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LB7

Coleção B (CB) Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa EDITORA IBEP 4ª edição Série: 7º ano	Unidades	Capítulos	Seção de Oralidade	Atividade de Linguagem	Gênero textual	Oral espontâneo	Oralização	Oralidade letrada
	Unidade 1	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Na trilha da Oralidade	Chat	-	X	-	-
		Capítulo 2	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Na trilha da Oralidade	Marcas da oralidade (Carta pessoal / e-mail)	-	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
	Unidade 2	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Na trilha da Oralidade	-	Narração de jogo de futebol	-	X	-
		Capítulo 2	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Na trilha da Oralidade	Marcas de oralidade no texto dramático (texto teatral)	-	X	-	-
		Capítulo 2	Momento de ouvir	-	Texto teatral	-	X	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
	Unidade 3	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-

		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Na trilha da Oralidade	-	Juri Simulado	-	-	X
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Momento para ouvir	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Momento para ouvir	-	Conto maravilhoso	-	X	-
	Unidade 4	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	--
		Capítulo 1	Na trilha da Oralidade	-	Audiolivro	-	X	-
		Capítulo 2	Para começo de conversa		Conversa dirigida	X	-	--
		Capítulo 2	Trocando ideias		Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias		Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Na trilha da Oralidade		Telejornal	-	X	-

Fonte: A autora (2018).

Quadro 8 – Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LB8

Coleção B (CB) Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa EDITORA IBEP 4ª edição Série: 8º ano	Unidades	Capítulos	Seção de Oralidade	Atividade de Linguagem	Gênero textual	Oral espontâneo	Oralização	Oralidade letrada
	Unidade 1	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X		
		Capítulo 1	Momento de ouvir	-	Poema		X	
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X		
		Capítulo 1	Momento de ouvir	-	Prefácio	-	X	-
		Capítulo 1	Na trilha da oralidade	Gírias	-	X	-	-
		Capítulo 2	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Na trilha da oralidade	-	Declamação de poemas	-	X	-
	Unidade 2	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Na trilha da oralidade	Tipos de registro	-	X	-	-
		Capítulo 1	Momento de ouvir	-	Cordel	-	X	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Momento de ouvir	-	Conto	-	X	-
		Capítulo 2	Produção de texto	-	Conto para apresentação oral	-	X	-
	Unidade 3	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-

		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Momento de ouvir	-	Crônica	-	X	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideia	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideia	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Momento de ouvir	-	Causo	-	X	-
		Capítulo 2	Na trilha da oralidade	-	Contaçon de causos e de anedotas		X	
	Unidade 4	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideia	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideia	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideia	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Na trilha da oralidade	-	Jornal falado	-	X	-
		Capítulo 2	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideia	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideia	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Na trilha da oralidade	Análise de propaganda	-	-	-	-
		Capítulo 2	Produção de texto	-	Propaganda de conscientizaçon (Esquete)	-	X	-

Fonte: A autora (2018).

Quadro 9 – Gêneros orais e gêneros escritos oralizáveis contemplados no LB9

Coleção B (CB) Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa EDITORA IBEP 4ª edição Série: 9º ano	Unidades	Capítulos	Seção de Oralidade	Atividade de Linguagem	Gênero textual	Oral espontâneo	Oralização	Oralidade letrada
	Unidade 1	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida -	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideia	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideia	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Momento de ouvir	-	Conto	-	X	-
		Capítulo 2	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Na trilha da oralidade	Marcadores conversacionais (Crônica)	-	X	-	-
	Unidade 2	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Momento de ouvir	-	Poema	-	X	-
		Capítulo 1	Trocando ideia	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Momento de ouvir	-	Cordel	-	X	-
		Capítulo 1	Produção de texto	-	Poema (Declamação)	-	X	-
		Capítulo 1	Na trilha da oralidade	-	Debate regrado	-	-	X
		Capítulo 2	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideia	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideia	-	Conversa dirigida	X	-	-

		Capítulo 2	Momento de ouvir	-	Poema	-	X	-
	Unidade 3	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Momento de ouvir	-	Artigo expositivo	-	X	-
		Capítulo 1	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Na trilha da oralidade	-	Júri simulado	-	-	X
		Capítulo 2	Momento de ouvir	-	Crônica	-	X	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
	Unidade 4	Capítulo 1	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 1	Momento de ouvir	-	Poema	-	X	-
		Capítulo 1	Momento de ouvir	-	Romance	-	X	-
		Capítulo 1	Produção de texto	-	Paródia	-	X	-
		Capítulo 2	Para começo de conversa	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Trocando ideias	-	Conversa dirigida	X	-	-
		Capítulo 2	Na trilha da oralidade	Marcadores conversacionais (Mangá)	-	X	-	-
		Capítulo 2	Na trilha da oralidade	Edição de uma entrevista	-	X	-	-
		Capítulo 2	Momento de ouvir	-	Crônica	-	X	-
Capítulo 2	Na trilha da oralidade	-	Seminário	-	-	X		

Fonte: A autora (2018).

Outro aspecto que consideramos importante foi a consulta ao manual do professor, com o intuito de compreendermos qual a concepção sobre o ensino de língua que direciona as propostas didáticas da CB, principalmente a respeito do ensino da oralidade. Diante disso, buscaremos entender se os autores da CB investem no trabalho com os gêneros orais formais públicos, tendo em vista o que diz o manual quanto aos objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa e os pressupostos teóricos metodológicos. No que se refere à organização do manual do professor na CB, encontramos as seguintes seções: Objetivos gerais > Objetivos gerais para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa > Objetivos gerais para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental > Pressupostos metodológicos > Pressupostos teóricos > Estrutura da obra > Avaliação > Incentivo à leitura > Atividades complementares.

Na seção que trata dos Objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa, Oliveira, Silva, Silva.O., e Araújo (2015), autores da CB, propõem que o ensino precisa dar condições ao aluno para o desenvolvimento de competências comunicativas e discursivas, da maneira a favorecer o uso da língua em variados contextos nas práticas sociais. Ademais, para o eixo de leitura e escrita, apresentam a necessidade de desenvolver competências requeridas pelas diversas situações de letramento. Quando menciona o eixo da oralidade, esperam que os alunos vivenciem diversas situações de interações orais, valorizando e escutando a fala do outro, colaborando para o desenvolvimento de competências a partir da linguagem oral, em contextos escolares e públicos. Ao abordar os objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, reconhecemos quatro deles direcionados ao estudo da oralidade, tais como: diferenciar a modalidade oral e a modalidade escrita; reconhecer os diferentes níveis de formalidade ou informalidade presentes na escrita e nas comunicações orais; produzir gêneros orais e escritos, de forma a considerar os contextos de produção; utilizar a linguagem oral em contextos formais públicos.

Para definir os pressupostos teóricos e metodológicos, Oliveira, Silva, Silva.O., e Araújo (2015) tomam como base os estudos de gêneros de Bakhtin, Maingueneau, Dolz e Schneuwly e Marcuschi. Assim, os autores da CB declaram considerar os gêneros a partir de seus aspectos sociocomunicativos e funcionais, bem como as suas características estruturais e linguísticas para o trabalho com textos orais e escritos.

Quando abordam o trabalho com a oralidade, Oliveira, Silva, Silva.O., e Araújo (2015) afirmam que a CB propicia aos alunos a oportunidade de estudar o eixo da oralidade a partir de diversos gêneros, de modo a colaborar para a construção do conhecimento acerca da

modalidade oral da língua e das suas especificidades. Os autores da CB discutem que a obra favorece o estudo da língua oral, enfatizando práticas do falar e do ouvir. Desse modo, a CB propõe que o trabalho com a oralidade atente para os aspectos que constituem a produção do texto e do discurso, tais como: intencionalidade, marcas linguísticas, construção de sentidos etc. Ademais, Oliveira, Silva, Silva.O., e Araújo (2015) comentam ser o ensino da oralidade desenvolvido com base em sequências didáticas propostas no decorrer da CB, não sendo, portanto, um estudo isolado sobre o assunto. Para tanto, encontramos na CB a seção *Na trilha da oralidade*, em que comporta sequências didáticas identificando as etapas necessárias para a produção de gêneros orais.

Por fim, com o intuito de investigar sobre a avaliação do PNLD 2017 para a CB, mais precisamente a respeito do trabalho com o eixo da oralidade, constamos o seguinte:

O eixo da oralidade apresenta algumas atividades que colaboram para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, com propostas de produção de gêneros orais e de oralização de textos escritos. Há também análise das relações entre as modalidades oral e escrita da língua e de aspectos específicos da oralidade, como a entonação e as marcas conversacionais. O desenvolvimento da capacidade da escuta atenta e compreensiva é contemplado em algumas propostas. (BRASIL, 2017, p. 66)

Diante disso, a CB afirma que o trabalho com a oralidade está presente por toda a obra, independentemente da existência de uma seção específica para o estudo desse eixo. Assim, para fins de concretização da nossa pesquisa, daremos prosseguimento à análise das atividades com gêneros orais da categoria **oralidade letrada** da CB. Vejamos adiante, na FIGURA 32, a proposta didática com o gênero entrevista, inserida no LB6, na seção *Na trilha da oralidade*:

Atividade 5 – FIGURA 33

Obra: **Tecendo Linguagens: língua portuguesa**. 4.ed. São Paulo: IBEP, 2015.

Autores: Tânia Amaral Oliveira [et al.]

Série: 6ºano (LB6)

Localização: página 33 – Unidade 1.

FIGURA 33 – Produção de Texto do LB6: Entrevista

Na trilha da oralidade

Entrevista *Professor, a atividade proposta ajuda a promover a integração entre os alunos.*

Vamos fazer uma entrevista? Elabore algumas perguntas para fazer a um colega de sua turma a fim de conhecê-lo melhor. Sente-se com o escolhido e, conforme a orientação do professor, faça a entrevista. Depois, será a vez de o colega fazer perguntas a você.

ORIENTAÇÕES

- Para ser um bom entrevistador, você precisa fazer uma pergunta de cada vez e prestar muita atenção na resposta do entrevistado. Se desejar, pode fazer perguntas que não estejam no roteiro de questões que você montou desde que consiga, com elas, alcançar o objetivo maior dessa tarefa, que é conhecer melhor o seu colega.
- Quando for transcrever uma pergunta ou uma resposta, coloque o nome do entrevistado e o do entrevistador antes da fala. Assim, o leitor de seu texto saberá facilmente quem está falando em cada momento.
- Depois de anotar as respostas de seu colega, você irá apresentá-lo para a turma, orientando-se pelas respostas dadas na entrevista.

SUGESTÃO DE ROTEIRO

1. Qual é o seu nome?
2. Em que estado você nasceu?
3. Quem nasce nesse estado, como é chamado?
4. Você tem parentes que vieram de outras regiões do Brasil ou do mundo? Quem são eles? De onde vieram?
5. Você estuda há quanto tempo nesta escola?
6. Qual é a matéria que você gosta mais de estudar? Por quê?
7. Qual é a hora do dia que lhe agrada mais?
8. Que manias você tem?
9. O que lhe dá mais medo na vida?
10. O que o deixa irritado?
11. O que o deixa emocionado?
12. Cite o nome de um grande amigo.

8. d) Professor, sugerimos esclarecer aos alunos a diferença entre blog e site, que está mais na programação do que no conteúdo. Um blog, quase sempre, tem caráter mais pessoal, pode ser organizado cronologicamente ou por assunto e preza pela interatividade com os leitores. Qualquer pessoa pode facilmente criar e manter um blog, geralmente de forma gratuita. Já os sites têm caráter mais institucional, são organizados por páginas de conteúdo e precisam de um profissional para mantê-lo e alimentá-lo, que pode ser um programador ou webdesigner.

33

Fonte: **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa. OLIVEIRA, Tânia Amaral. [et al.].4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.p. 33.

A atividade com a entrevista, gênero oral formal público, da categoria **oralidade letrada (gêneros da oralidade mais formais apoiados na escrita)**, encontra-se na seção *Na trilha da oralidade*, na unidade 1, capítulo 1 do LB6. Segundo Hoffnagel (2010, p.196.), “Tomando gênero como um evento comunicativo e não uma forma linguística, podemos considerar a entrevista como uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos.”.

O gênero entrevista manifesta-se em uma variedade de tipos que apresentará uma mesma estrutura comum delimitada por perguntas e respostas; porém, para cada tipo de evento comunicativo que se concretiza, denotará estilos e propósitos diversificados (LEVINSON apud HOFFNAGEL, 2010, p.196). Dentre os tipos de entrevistas, podemos citar: entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista acadêmica, entrevista de emprego, entrevista para compor banco de dados etc. As finalidades desse gênero podem remeter a uma seleção de emprego, investigação do estado de saúde, coleta de dados para fundamentar estudos, bancos de dados de pesquisa de opinião etc. A entrevista é um gênero essencialmente oral, em razão de a maioria dos tipos existentes reportar-se para as interações orais. De acordo com Hoffnagel (2010), ao referirmos a entrevista jornalística, primeiramente a associamos aos programas ao vivo de televisão ou rádio. Depois, para ser publicada em jornais e revistas, há a transcrição da modalidade oral para a escrita, em que ela “é apresentada em forma de diálogo, ou seja, é marcada a troca de turnos entre os participantes.” (Ibid., p.198).

Também sobre a entrevista, Schneuwly e Dolz (2004, p.85), destacam que se trata de “um gênero jornalístico de longa tradição”, em que um entrevistador (jornalista) faz falar um entrevistado (especialista / expert) ou pessoa que apresenta interesse por um assunto específico. As informações adquiridas em uma entrevista comunicam a um público destinatário. Uma entrevista poderá apresentar como intenção obter informações pessoais do entrevistado, como também conhecer a opinião do entrevistado (especialista) sobre um assunto. Vale lembrar que o entrevistador fará uso de argumentos para sustentar uma opinião ou uma ideia.

Assim, a produção oral da entrevista do LB6 apresenta como finalidade a aquisição de informações pessoais do entrevistado (vide FIGURA 33), o qual se trata de um colega da turma. O propósito para a entrevista trata-se de um conhecimento maior de quem seja o colega, escolhido para ser o entrevistado. Pede-se que os alunos criem um roteiro com perguntas e, logo depois, o colega entrevistado troque a sua função para ser o entrevistador.

Solicita-se que para a realização da entrevista, o aluno deverá recorrer às orientações do professor.

Acreditaremos serem muito superficiais as informações que se encontram na introdução – etapa de preparação – desta atividade. Não se esclarece sobre o gênero oral entrevista, nem se discute a respeito das características que o estruturam, das variações que podem existir mediante a finalidade das informações obtidas e das funções do gênero e dos papéis sociais assumidos por seus integrantes nos contextos públicos formais. Tampouco identificamos sugestões de leituras de entrevistas ou mesmo indicações para assistir a uma entrevista na modalidade oral, de maneira a servir de “modelo” de ensino para os alunos. A ausência de exemplos desse gênero oral dificulta, ao nosso ver, a sua didatização no contexto escolar. É importante que o modelo didático proposto para realização da entrevista comporte as dimensões ensináveis deste gênero, abrangendo desde as possibilidades que podem se manifestar o conteúdo (a vida do entrevistado ou um assunto específico em que seja especialista), a situação comunicativa e as especificidades das unidades linguísticas.

Leal e Seal (2012) discorrem sobre a relevância no investimento de aulas em que os alunos possam planejar, produzir e avaliar entrevistas, bem como analisar entrevistas televisivas, com o propósito de reconhecer vários aspectos característicos (como as finalidades do gênero e os papéis assumidos pelo entrevistador e entrevistado) e compreender as relações entre as linguagens oral e escrita nesse gênero. O trabalho com a entrevista na escola nos permite encontrar o uso das modalidades oral e escrita imbricadas numa mesma atividade. Propostas de trabalho com entrevistas orais e escritas são bastantes frequentes no espaço escolar, em que há uma gama de conhecimentos que são transmitidos em contextos de interação, por intermédio de textos orais para situações de aprendizagens com a escrita e a leitura. Para tanto, entendemos que o professor precisa ser um mediador nessas etapas de transposição do gênero nas aulas, possibilitando a tomada de consciência de todos esses aspectos por parte dos alunos.

Mais adiante, há na atividade três orientações que remetem, primeiramente, ao momento da produção oral entrevista, depois a sua transcrição e, por último, à apresentação das informações obtidas sobre o entrevistado para os colegas da turma (vide FIGURA 33). Quanto à primeira, não encontramos informações que indiquem como devem ser as atitudes do entrevistador e do entrevistado, apenas recomenda-se que, para ser um bom entrevistador é preciso que seja feita uma pergunta de cada vez, devendo-se atentar bastante para a resposta do entrevistado. Ainda no mesmo tópico, orienta-se para a possibilidade de uso de outras

perguntas que não estejam inseridas no roteiro elaborado pelo aluno, na condição de não se afastarem do objetivo proposto pelo tema, que é “conhecer melhor o seu colega”. Consideramos insuficientes essas orientações para a produção oral da entrevista. É preciso levar em consideração a situação comunicativa do gênero, de modo a instruir como devem se portar o entrevistador e o entrevistado, como também o respeito aos turnos de fala e outras indicações sobre seus aspectos constituintes ao longo da interação por entrevistas. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.86), muitos estudiosos defendem que é a entrevista uma prática de linguagem padronizada, em que a relação entre os interlocutores se concretiza a partir de normativas específicas que se dinamizam como em um jogo de papéis:

o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas. Geralmente, os dois interlocutores ocupam papéis públicos institucionalizados; a natureza da relação social e interpessoal condiciona fortemente a relação que se instaura entre os dois.

Ademais, são fundamentais a existência de indicações sobre a adequação da linguagem, visando o contexto do entrevistado e público-alvo destinatário da entrevista; as estratégias para o uso de formas de tratamento; bem como a importância da formulação de perguntas ao entrevistado e os limites para a formulação de respostas. Conforme dissemos, a adequação da linguagem na entrevista variará de acordo com as circunstâncias comunicativas atreladas à concretização do gênero, que incluem não somente o público-alvo a que se destina esse gênero, mas também o perfil do entrevistador /entrevistado, a intenção do tipo de entrevista, o suporte, o assunto e o contexto histórico da situação. Acrescentemos ainda à linguagem desse gênero a inserção das marcas da oralidade. Leal e Seal (2012) comentam que as circunstâncias comunicativas serão diversificadas e sustentam-se considerando diferentes tipos de entrevistas. Dessa maneira, as propostas didáticas também serão moldadas a essa variedade, requerendo, para cada tipo de entrevista, a apropriação de novos objetivos. Sobre isso, podemos constatar a seguir:

Refletir acerca de quem serão os entrevistados, qual será o local a serem realizadas as entrevistas, quais serão as perguntas a serem feitas, bem como a forma de coleta e registro de dados e, necessariamente, sua socialização, são etapas que precisam de planejamento dos docentes com os alunos, ou seja, do contexto de produção da entrevista. (LEAL; SEAL, 2012, p. 85).

A respeito do roteiro escrito com perguntas que serão feitas ao longo da entrevista, enfatizamos que, para a elaboração, é imprescindível que ocorra a pesquisa do tema em fontes diversas, com o intuito de serem realizadas perguntas pertinentes ao entrevistado, bem como sejam interessantes para o público destinatário da entrevista. Contudo, a finalidade da entrevista do LB6 é conhecer mais o colega da turma, a partir de perguntas sugeridas de cunho muito pessoal, o que podemos conferir pela sugestão do roteiro proposto (vide FIGURA 33). Nesse sentido, não haveria necessidade de pesquisa em outras fontes. Em se tratando da temática proposta na atividade, conjecturamos não ser atrativa para o nível do 6º ano, principalmente, se o contexto da turma não for de alunos novatos. Faz-se necessário, como já dissemos, que a temática seja atrativa para as produções textuais e compatíveis com a realidade dos alunos. Sabemos o quanto a escolha da temática interfere no estudo do gênero na escola, visto que este não funcionará tão somente como instrumento de comunicação, mas também de aprendizagem.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004) comentam sobre proporcionar para o estudo do gênero na escola uma prática de linguagem advinda de uma situação fictícia, visando uma melhor aprendizagem. Para tanto, é preciso favorecer aos alunos situações de comunicação mais realísticas possíveis dos contextos concretos de uso do gênero, “a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.81). Assim, propor como finalidade para a entrevista perguntas para que os alunos se conheçam, sem considerar o grau de intimidade existente entre eles, dificultaria o envolvimento dos mesmos como interlocutores – entrevistador, entrevistado e público – no modelo didático para o estudo do gênero.

No trabalho com entrevistas, é importante que o professor oriente a produção de um roteiro escrito com as perguntas, de modo que o aluno, durante a produção oral desse gênero, tome como base esse material escrito, porém sem ficar restrito a ele. Como destacam Leal e Seal (2012, p.80), “Refletir com os estudantes sobre a importância de usar recursos escritos em diferentes situações de oralidade pode ser um dos objetivos do trabalho do professor”. É necessário o desenvolvimento de estratégias, tanto para a produção do roteiro de perguntas, como para a execução da entrevista utilizando-se desse recurso escrito. Como exemplos disso, citamos: redobrar a atenção às respostas do entrevistado, pois, muitas vezes, será necessário fazer adaptações, na tentativa de redirecionar as perguntas que foram planejadas e evitar fazerem perguntas que já tenham sido respondidas em outro momento.

Além disso, não identificamos, na atividade de produção oral da entrevista, recomendações sobre como entrevistar diante do roteiro escrito. Por se tratar de um gênero oral formal público de atuação face a face, há aspectos da linguagem oral que precisam ser ensinados, tais como: a polidez presente nas expressões linguísticas, a entonação da voz, a postura corporal, expressões faciais, além das trocas de turnos. Esses recursos precisam ser contemplados, visto que alteram os sentidos das enunciações. Sabemos que, durante a entrevista, o entrevistador poderá fazer uma oralização da escrita a partir do roteiro de perguntas ou poderá ter as perguntas decoradas, alternando com informações oralizadas do roteiro produzido. Nessas situações, esses elementos manifestados pelo tom de voz, o ritmo, a velocidade a que se lê as perguntas ou se proferem, no caso de decoradas, geram no entrevistado expectativas quanto ao que precisa ser respondido em dado momento (Cf. LEAL; SEAL, 2012). Para Leal; Seal (2012, p. 78), “Vivenciar situações desse tipo pode ser muito importante para desenvolver as habilidades relativas a diferentes recursos da oralidade”. Essas autoras acrescentam, ainda, que também é corrente em entrevistas o uso da oralidade para explicar ou complementar textos escritos. O entrevistador, muitas vezes, diante da reação do entrevistado, precisa reelaborar a pergunta lida ou mesmo explicar, completando algo da pergunta. Assim, “analisar esses usos da leitura e da escrita e planejar situações em que tais estratégias possam ser usadas pode ser muito enriquecedor na escola.” (LEAL; SEAL, 2012, p. 78).

Outra recomendação importante quando se trata de entrevistas é o uso da gravação, pois sabemos o quanto o uso de recursos de gravação pode facilitar os processos de transcrição e retextualização de entrevistas. No entanto, não identificamos essa orientação no LB6 ao mencionar indicações para a produção oral. A segunda orientação proposta pelo LB6 remete ao processo de transcrição (vide FIGURA 33). Solicita-se que os alunos transcrevam as perguntas e as respostas, colocando os nomes do entrevistado e do entrevistador antes das falas, a fim de nortear o leitor, identificando o momento de falar de cada um. Com isso, entendemos que o texto será exposto para os colegas da turma na modalidade escrita, mas nada se menciona sobre o processo de retextualização. Outrossim, nada é explicado sobre como deverá ser realizada a transcrição, tendo em vista que não há alusões ao uso de gravação como recurso a ser utilizado ao longo da entrevista. Além disso, não aparecem recomendações sobre o processo de edição da entrevista.

Entendemos ser a transcrição da entrevista um momento oportuno para chamar a atenção dos alunos para a relação fala-escrita e para as marcas da oralidade, que se mostram

na produção oral (entonação / pontuação expressiva; hesitação; interrupção de fala), pois esse processo trata da passagem do sonoro para o gráfico, chamado também de transcodificação. Marcuschi (2010), ao esclarecer as diferenças entre a transcrição e a retextualização, comenta que este último é uma adaptação, ou seja, uma transformação do texto na perspectiva de uma das modalidades, de modo que há interferências tanto na forma e substância da expressão, como na forma e substância do conteúdo. Assim, segundo esse autor, a retextualização está muito atrelada à rotina, tendo em vista que promove a passagem de uma modalidade da língua para outra e mostram-se como ações aparentemente não-problemáticas.

Marcuschi (2010) também relaciona a atividade de retextualização com as informações que repassamos a uma terceira pessoa, bem como ocorre em citações indiretas, em que precisamos adaptar, transformar para a escrita o que lemos. As possibilidades de retextualização da modalidade oral para a modalidade escrita requerem uma variedade de operações linguístico-textual e cognitiva. Esse autor aponta nove operações que ocorrem no processo de retextualização do texto oral para o texto escrito. Essas operações textuais-discursivas foram agrupadas em dois conjuntos: I - regras de regularização e idealização (que se fundam nas estratégias de eliminação e inserção); II – regras de transformação (que se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação). Consideramos ser interessante a abordagem dessas operações quando tratamos do ensino do gênero entrevista. Contudo, não se menciona na atividade esse estudo.

O professor precisará, assim, adequar as atividades de retextualização aos seus propósitos didáticos, fato que lhe dará liberdade para decidir até qual operação deverá avançar e que é compatível ao nível de aprendizagem dos seus alunos. Sobre essa particularidade, podemos conferir em Marcuschi (2010, p.76):

Em princípio, a retextualização plena do texto falado (texto-base) em texto escrito (texto-alvo) deveria passar por todas as operações sugeridas, mas é possível que um indivíduo conclua sua atividade em qualquer ponto do processo [...].

Sabemos que muitos elementos da linguagem oral não são possíveis de serem reproduzidos na modalidade escrita, como exemplo, alguns elementos paralinguísticos (velocidade da fala, elevação do tom de voz etc) e cinésicos (expressões faciais, posturas, olhares etc). Desse modo, no processo de retextualização, muitas marcas não são mantidas e acabam sendo adaptadas para outras formas de expressão da modalidade escrita. A retirada de

marcas da oralidade também está diretamente relacionada ao tipo de entrevistas, ao perfil dos entrevistadores, entre outros aspectos da situação comunicativa. Os recursos gráficos usados para representar os modos de falar, costumam também ser frequentes nas atividades de retextualização. Contudo, é necessário que esse processo ocorra com certa prudência, para que não sejam estigmatizadas determinadas variedades linguísticas. É relevante considerar práticas de ensino que enfatizem os recursos de representação de especificidades da linguagem oral nos textos escritos, pois, além da escrita estar imbricada na oralidade, o registro de marcas da oralidade na escrita retrata vivências em contextos de interação entre os indivíduos. Assim, são diversas as relações entre a oralidade e a escrita no estudo do gênero entrevista, de maneira que o ensino desse gênero mobiliza muitos conhecimentos e habilidades em contextos diferenciados. Dessa forma, a prática desse gênero formal público torna-se de grande relevância nas aulas de língua portuguesa.

A respeito da terceira orientação da produção oral da entrevista (vide FIGURA 33), encontramos uma indicação para apresentar as informações obtidas sobre o entrevistado para os colegas da turma, após a anotação das respostas. Não se explica, entretanto, como dever ser essa apresentação, se na modalidade oral, a partir da oralização da leitura, por exemplo, ou se as entrevistas circularão na modalidade escrita. Além disso, não observamos orientações que se referissem à etapa de avaliação da entrevista produzida pelos alunos. Ao tratarmos da avaliação de produções de entrevistas, compreendemos ser relevante pedir aos alunos para lerem as produções uns dos outros, a fim de que reconheçam possíveis dificuldades, as quais, muitas vezes, não conseguimos visualizar, mesmo após muitas revisões. Ademais, seja a avaliação pelos colegas da turma (que também vivenciaram a mesma atividade) ou mesmo a avaliação do professor, esta deve ser encaminhada através de critérios específicos referentes ao estudo do gênero, tal como precisam ser determinadas e esclarecidas pelo professor.

Concluimos que a atividade de produção oral do gênero entrevista não colabora para o desenvolvimento de competências comunicativas que se atrelam às dimensões ensináveis do gênero. Não identificamos uma sistematização do ensino que vise ao estabelecimento das etapas da preparação, produção e avaliação, de maneira a contribuir com os aspectos que englobam as interações orais do gênero entrevista, tampouco reflete-se para a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, seja na etapa de preparação da produção oral da entrevista, seja no processo de transcrição do registro oral para o escrito desse gênero sugerido na atividade. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) afirmam que “uma sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno

de um gênero textual oral ou escrito.”. Assim, no trabalho com os gêneros textuais, o professor poderá planejar sequências didáticas que abranjam os objetivos a serem atingidos, englobando atividades significativas para a aprendizagem de modo sistematizado e incluindo a avaliação dentre as etapas dessas atividades. A avaliação nesse modelo de ensino e aprendizagem assume uma peculiaridade formativa, em que o professor é um mediador nesse processo, responsável por apontar critérios, “confrontar dados e informações, tomar decisões no campo da didática, dinamizando novas situações de aprendizagem.” (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012, p. 97).

Logo adiante, prosseguiremos para a análise de mais uma atividade de produção oral, proposto no LB7, sobre o gênero oral Júri simulado, pertencente à categoria **oralidade letrada**.

Atividade 6 – FIGURA 34 e FIGURA 35

Obra: **Tecendo Linguagens: língua portuguesa**. 4.ed. São Paulo: IBEP, 2015.

Autores: Tânia Amaral Oliveira [et al.]

Série: 7ºano (LB7)

Localização: páginas 143 e 144 – Unidade 3.

A produção oral do Júri simulado encontra-se na seção *Na trilha da oralidade* do LB7, unidade 3, capítulo 1. De acordo com a USF (Universidade São Francisco, 2013), Júri simulado é um gênero oral que intenciona oferecer ao acadêmico do curso de Direito uma experiência de práticas que acontecem em um Júri popular, de maneira a fazê-lo compreender a função social desse gênero nos contextos públicos formais. Além disso, vivenciar o Júri simulado propicia ao aluno reconhecer os papéis sociais dos interlocutores que atuam no universo profissional da área jurídica, tais como: juiz, promotor, advogado etc. O trabalho didático com o Júri simulado tem sido uma prática adotada nas escolas por professores de várias disciplinas, com o objetivo de desenvolver em seus alunos competências comunicativas para a defesa de ideias, bem como o poder da argumentação, o julgamento e a tomada de decisões.

O Júri simulado, nas práticas sociais, visa proporcionar uma experiência de aprendizagem para alunos do curso de Direito, relacionando teoria e prática a partir da execução simulada de um júri, tomando como base a aplicabilidade da legislação brasileira diante de processos criminais verídicos contra a vida. Sabendo disso, ao inserir o ensino do Júri simulado nos contextos escolares é importante refletir com os alunos sobre a situação comunicativa em que se concretiza esse gênero na sociedade. Martins, Diesel, A.; Diesel, D. (2015) comentam, em seus relatos de experiência docente, a respeito do trabalho que realizaram com o gênero Júri simulado no Ensino Fundamental, a fim de que os alunos tivessem consciência da sua função social:

Antes de dar início, a professora fez uma breve explanação oral sobre a aplicabilidade do júri, explicando que, pela legislação brasileira, apenas os crimes contra a vida são julgados pelo Tribunal do Júri. Os alunos cujos pais são advogados tinham conhecimento sobre o assunto e contribuíram relatando casos verídicos. (MARTINS; DIESEL, A.; DIESEL, D. 2015, p.188)

Martins, Diesel, A. e Diesel, D. (2015)¹⁰ afirmam ser um trabalho produtivo a produção do gênero Júri simulado, pois estimula a participação e a mobilização de alunos acerca de um tema polêmico, em que se divide opiniões com pontos de vista diferentes. Além disso, essas autoras constataram que a estratégia de ensino Júri simulado colabora para que os

¹⁰ Os projetos com o Júri simulado foram aplicados com alunos de 7º e 8º anos de duas escolas, sendo uma da rede pública e outra da rede privada, localizadas no Vale do Taquari/RS, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Educação Física. Na disciplina de Língua Portuguesa, o júri foi baseado na obra “Ruth Rocha conta Ilíada”. Na disciplina de Educação Física, o assunto tratou da polêmica envolvendo a torcedora de um time do Rio Grande de Sul, que teve um comportamento racista com um jogador do time adversário.

alunos desenvolvam a interpretação, a imaginação, o senso crítico, a expressão oral, a argumentação etc.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), o trabalho didático com os gêneros textuais na escola deve priorizar aqueles que se inserem nos usos públicos formais da linguagem, os quais requerem dos seus usuários um monitoramento em suas produções orais e escritas. Nesse sentido, nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso definir quais são os gêneros textuais mais significativos para os alunos, “ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24). Em se tratando do trabalho com os gêneros orais, esses documentos oficiais propõem que os alunos dominem e sejam eficientes em situações de fala pública que colaborem para o exercício da cidadania, tais como: “a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões”, dentre outras. (Ibid., p.25). Para tanto, é importante que o professor escolha situações didáticas em que o estudo dos gêneros de fato seja significativo para os alunos, tendo em vista não ser válido o ensino de um nível mais formal de fala, conjecturando ser a mais adequada para todas as situações.

Assim, diante das orientações dos PCN (BRASIL,1998), refletimos acerca do investimento em propostas com o gênero Júri simulado no contexto escolar e acreditamos não ser positivo o seu trabalho didático pela razão de esse gênero oral formal público estar inserido em situações letradas que não são cotidianas para os alunos, devendo abranger um grupo de profissionais de interesse específico. Ademais, a didatização do gênero Júri simulado na escola demanda adaptações em suas dimensões ensináveis (conteúdo – estrutura composicional – estilo), as quais, muitas vezes, poderão ser descaracterizadas quanto as suas situações comunicativas. Tendo em vista ser, a única atividade com o gênero da categoria **oralidade letrada** proposto no LB7, bem como pelo motivo de ser uma prática recorrente no contexto escolar não apenas nas aulas de Português, mas também em outras disciplinas, nos deteremos na análise do modelo didático do Júri simulado. Diante disso, vejamos, a seguir, na FIGURA 34, como contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas da oralidade a produção oral desse gênero:

FIGURA 34 – Produção de Texto do LB7: Júri Simulado

Na trilha da oralidade

Júri simulado

A princesa Sherazade, personagem de *As mil e uma noites*, conseguiu salvar sua vida (e a de outras moças) por meio da arte de contar histórias. Essa história se tornou célebre e, hoje, os contos árabes *As mil e uma noites* são uma das obras mais conhecidas do mundo. Será que todas as pessoas dão valor aos tesouros da literatura e da leitura? Participe de um júri simulado e descubra novas ideias e opiniões sobre o tema deste capítulo.

Conforme orientação do professor, prepare, com seus colegas, um julgamento para defender ou acusar a leitura de *e-books*.

Professor, os alunos podem ser divididos em equipes por meio de sorteio. Sugermos que o juiz seja escolhido em uma votação. O tema desse debate pode ser alterado conforme a realidade de sua turma, o contexto atual ou sugestão dos alunos, que podem propor outros temas relacionados à leitura. Caso haja alterações, as orientações para o júri simulado podem ser adaptadas coletivamente. Oriente os grupos a selecionar argumentos consistentes por meio da pesquisa e consulta a diferentes materiais, como textos e depoimentos. Reforce a importância de saber os momentos de falar e de ouvir, assim como da escuta atenta do outro para poder rebater.

ORIENTAÇÕES

- Os alunos serão divididos em equipes. Uma delas representará a acusação e outra, a defesa. Alguns alunos farão o papel dos jurados e um aluno ficará com o papel de juiz. Há ainda as testemunhas, que poderão fazer parte da encenação, dependendo apenas do interesse e da criatividade dos membros das equipes.
- O grupo de defesa da leitura de *e-books* apresentará argumentos para defender a seguinte ideia: "Ler *e-books* pode atrair novos leitores e motivar a garotada a ler mais, inclusive livros impressos."
- O grupo de acusação apresentará argumentos para defender a seguinte ideia: "Ler *e-books* pode afastar a garotada da leitura em suporte impresso e prejudicar o estudo de importantes obras impressas".
- Lembre-se de que você terá de assumir um dos papéis, acusar ou defender, independentemente de sua opinião pessoal. Portanto, trabalhe com argumentos que favoreçam os objetivos relacionados ao papel que terá de desempenhar.
- Os argumentos usados pelas pessoas que farão o contraponto de suas ideias poderão ajudá-lo a elaborar sua argumentação. Por isso, preste atenção neles.
- Valem as regras básicas: saber ouvir e aguardar a sua vez de falar, respeitando o papel do juiz, que lhe dará a palavra.
- Lembre-se de que o júri simulado é uma apresentação pública formal. Desse modo, a linguagem deve estar adequada a essa situação de comunicação: precisa também ser formal.
- Liste algumas ideias no papel com a finalidade de se preparar para esse momento. Sua fala precisa estar parcialmente planejada, para que no momento do júri você não corra o risco de não ter o que dizer.
- Estude a maneira como irá expor suas ideias. Você poderá até mesmo fazer alguns ensaios em casa e pedir que alguém o observe e dê algumas sugestões.

AVALIAÇÃO

Depois da realização do júri simulado, avalie a atividade com seus colegas e com o professor respondendo às seguintes questões:

- Que ideias foram predominantes nos argumentos de defesa? E nos de acusação?
- Houve organização nas falas de cada participante?
- Houve respeito à opinião do outro?
- As ideias expostas foram claras e objetivas ou houve falas desnecessárias, distantes do assunto em pauta?

143

A atividade inicia relatando a história da personagem Sherazade, da obra “As mil e uma noites”, de modo a trazer a marcante experiência da personagem com a leitura para justificar a importância da proposta temática sobre a valorização da literatura e da leitura diante da prática de leitura de e-books, sugerida para a produção oral do Júri simulado. Nesse sentido, lança-se a pergunta “Será que todas as pessoas dão valor aos tesouros da literatura e da leitura?”. Logo depois, pede-se aos alunos que seja elaborado um julgamento para defender ou acusar a leitura de e-books. A elaboração dos argumentos de defesa e de acusação sobre o assunto da atividade deverão nortear-se a partir de duas vertentes: “I – Ler e-books pode atrair novos leitores e motivar a garotada a ler mais, inclusive livros impressos.”; “II – Ler e-books pode afastar a garotada da leitura em suporte impresso e prejudicar o estudo de importantes obras impressas.”. Junto a introdução da atividade, o LB7 expõe uma nota para o professor, aludindo para a etapa de preparação do gênero. As indicações se referem à divisão de equipes, à possibilidade de mudança de tema (desde que se relacione à leitura), à pesquisa de materiais com o intuito de selecionar bons argumentos, ao respeito aos turnos de fala e à prática da escuta atenta, objetivando contrapor o discurso do outro.

Nas informações que introduzem a atividade, nada encontramos sobre a definição do gênero em estudo, tampouco se trata sobre a sua função nas práticas sociais, os papéis dos seus interlocutores etc. Uma vez que o Júri simulado se distancia das práticas orais mais cotidianas na sociedade e está atrelado sempre a tema polêmicos de crime contra a vida, pressupomos ser necessário esclarecimentos sobre o seu conceito, sua finalidade e suas características. Schneuwly e Dolz (2004) abordam que o trabalho didático com o gênero na escola, como já dissemos, proporciona a esse objeto de ensino um desdobramento, tornando-o não apenas um instrumento de comunicação, mas também de ensino-aprendizagem. Nesse processo de desdobramento, para serem didatizados na escola, os gêneros passam forçosamente por uma transformação, sendo modificado, portanto, o seu sentido. Trata-se de direcionar o objetivo do gênero para a aprendizagem, entretanto, sem dispensar sua essência para comunicar. Para tanto, segundo Schneuwly e Dolz (2004), é preciso que o ensino do gênero se aproxime de verdadeiras situações comunicação, a fim de que seja significativo para os alunos dominá-las como de fato são concretizadas.

Nesse sentido, a atividade de produção oral do Júri simulado do LB7 transforma um tema em o réu – “A leitura de e-books” –, devendo os alunos formarem dois grupos, sendo um de defesa e outro de acusação. Esses dois grupos assumem os papéis de advogados. Vejamos, na etapa Orientações (vide FIGURA 34), que aparecem nove recomendações sobre

os participantes do Júri e suas funções. Quanto às recomendações, encontramos: a elaboração de argumentos de defesa e de acusação para o planejamento da fala por escrito, a prática de escuta e respeito às falas, adequação da linguagem e ensaios. O réu, temática sobre leitura, afasta-se das abordagens criminosas assumidas nas práticas sociais. Isso nos leva a entender que os alunos deverão acusar ser ou defender “o criminoso”, que é a leitura de e-books. Os argumentos de acusação e de defesa deverão girar em torno de um ponto de vista a respeito da existência de prejuízos ou não por obras de leituras impressas, de maneira a desvalorizar a leitura de obras importantes. Solicita-se a escolha de alunos para compor o júri e um aluno deverá assumir o papel de juiz. Sugere-se a escolha de testemunhas. Como observamos na orientação 1 (vide FIGURA 34), a atividade assumirá uma característica de encenação, propondo às equipes que explorem a criatividade para a representação das personagens que serão testemunhas.

Acreditamos serem aspectos positivos para essa etapa de preparação o trabalho voltado para a elaboração de argumentos de defesa e de acusação, visto que possibilita ao aluno, assim como no gênero debate, o desenvolvimento de habilidades para expressar seus pontos de vistas, como também é um momento oportuno para o professor explorar, em seu modelo didático, o uso de operadores linguísticos necessários para refutação de ideias, exemplificação, entre outros. Uma vez que o réu é um tema que precisa ser defendido ou acusado, os alunos precisarão buscar em fontes de pesquisa dados que sustentem seus argumentos. Assim, é válido que o professor seja um mediador para orientar os alunos no planejamento das suas falas, no que se refere: “[...] à estrutura de argumentos, muito particularmente a orientação e a força argumentativas, a concessão, os tipos de argumentos (exemplos, recursos aos fatos, argumentos de autoridade etc.) [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p.252). Contudo, não verificamos, nas orientações 2, 3, 4 e 5 (vide FIGURA 34), referências a esses aspectos.

Quanto à situação comunicativa proposta para a produção oral do Júri simulado, averiguamos que o LB7 optou por afastar-se da situação de comunicação autêntica, pela razão de intencionar objetivos para o ensino que se distanciam de um tradicional “julgamento” de crimes cometidos por condutas de um réu, aproximando-se mais de um trabalho didático voltado para a defesa de um ponto de vista, de uma opinião. Sobre essa ocorrência, Schneuwly e Dolz (2004, p.76) comentam:

No desdobramento mencionado, é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se *uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo*. Em razão dessa inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica.

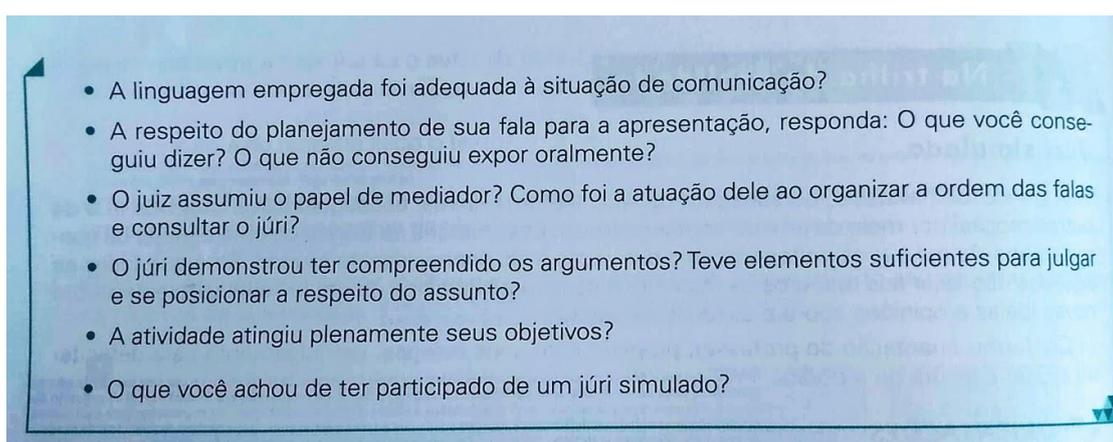
Nas orientações 5 e 6, observamos que são indicadas informações que remetem aos conhecimentos atrelados às comunicações orais (vide FIGURA 34). Pede-se que os alunos atentem para a prática da escuta e para o respeito às falas. Assim, orienta-se que o momento de falar será uma determinação advinda do juiz. Além disso, é preciso uma escuta atenta para os argumentos utilizados nas falas dos outros, posto que poderão ser um parâmetro para a reelaboração próprios argumentos, já que sabemos serem comuns as réplicas e as trélicas nas práticas desse gênero. Entendemos como relevantes esses aspectos, contudo não reconhecemos instruções para os usos de elementos paralinguísticos (ritmo, entonação, intensidade, tom e volume da voz) e cinésicos (os olhares, os gestos, a postura corporal, os movimentos do corpo) os quais são tão importantes nas interações orais e contribuem para a construção de sentidos e a conexão entre o corpo e a fala. Na orientação 9, sugere-se que os alunos ensaiem a exposição de suas ideias. Acreditamos ser uma boa oportunidade para atentar para o uso desses aspectos da fala. Pede-se que os alunos ensaiem suas performances para outros e solicitem sugestões, o que é válido. Todavia, se os alunos compreendem a existência desses aspectos da interação face a face, podem, no decorrer dos ensaios, aplicá-los como critérios para uma autoavaliação das suas apresentações orais.

Ao tratar das orientações 7 e 8, o LB7 remete à adequação da linguagem e o planejamento das falas na escrita. A linguagem precisa ser formal, porém não se faz alusão aos operadores linguísticos que colaboram para a eficiência dos argumentos de defesa e de acusação. Pressupomos ser de grande valia que o professor prepare os alunos, esclarecendo-lhes as estruturas linguísticas comuns aos discursos orais do Júri simulado, tais como os pronomes de tratamento, conectores, relações anafóricas etc. Compreendemos ser importante que os alunos assistam a alguma gravação de um Júri simulado, pois poderiam observar os discursos orais formais dos seus participantes. Martins, Diesel, A. e Diesel, D. (2015) comentam, em seus relatos de experiência sobre sequência didática do Júri simulado, a importância de explorar situações autênticas com o gênero. Muitos alunos afirmaram já terem assistido em novelas e filmes a concretização desse gênero, fato que colabora para o

conhecimento das regras que gerem o Júri simulado, bem como ajuda a reconhecer as atitudes e os discursos dos seus interlocutores.

Por fim, encontramos uma etapa para a Avaliação, em que aparecem dez questionamentos para que o professor, junto aos alunos, avalie os aspectos trabalhados na atividade. Vejamos isso na FIGURAS 35 adiante:

FIGURA 35 – Produção de Texto do LB7: Júri Simulado



Fonte: **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa. OLIVEIRA, Tânia Amaral. [et al.].4.ed. São Paulo: IBEP, 2015.p. 144.

Dentre os aspectos que o LB7 recomenda na etapa Avaliação, identificamos os seguintes: os argumentos mais pertinentes: se foram os da defesa ou da acusação; a organização das falas dos integrantes; o respeito às opiniões; a exposição de ideias claras e objetivas; a adequação da linguagem; a avaliação do próprio discurso; a performance do juiz como mediador; a atuação do júri quanto à compreensão dos argumentos, a concretização dos objetivos na atividade e a opinião do aluno sobre a experiência de participar de um Júri simulado.

Consideramos que o roteiro com perguntas para a avaliação da produção oral do Júri simulado menciona aspectos que foram solicitados nas Orientações para a preparação e para a produção do gênero em estudo. Entretanto, não se especifica em alguns desses aspectos, quais critérios precisam ser observados, a fim de que se avalie se houve ou não competências desenvolvidas. Como exemplo disso, citamos a referência que se faz à desenvoltura do juiz ao longo da produção oral. Nem na parte das Orientações, nem da Avaliação detectamos

instruções sobre sua postura, sua fala e sua atuação durante o Júri simulado. Também verificamos lacunas quanto às orientações e aos critérios avaliativos da atuação do Júri. Ademais, conforme já dissemos, para a elaboração de bons argumentos e da linguagem adequada ao Júri simulado, não reconhecemos indicações que façam alusão a operações linguísticas e à estruturação de ideias.

Concluimos ressaltando que a atividade de produção oral do Júri simulado apresenta orientações que remetem às etapas de preparação, produção e avaliação, porém reconhecemos lacunas em cada uma delas, uma vez que não contemplam especificidades quanto às dimensões ensináveis do gênero (conteúdo, estrutura composicional e estilo), de maneira a contribuir para o desenvolvimento de competências comunicativas orais. Além disso, a atividade não propicia orientações suficientes acerca dos aspectos constituintes da fala, tais como os conhecimentos linguísticos, paralinguísticos, cinésicos e socioculturais. Outrossim, não se esclarecem quais operações linguísticas os alunos precisam aprender para planejarem discursos orais eficientes, visto que as relações entre a fala e a escrita precisam ser melhor direcionadas para o ensino de gêneros orais formais públicos.

Portanto, depreendemos que um modelo didático com o gênero Júri simulado requer adaptações necessárias para turmas de ensino fundamental, já que, nas práticas sociais, esse gênero advém de Tribunais de Júri, em que temáticas complexas são atreladas a crimes contra à vida e devem ser julgadas. O trabalho com o gênero Júri simulado precisa levar em consideração, ainda, não apenas a comunicação oriunda de situações reais, considerando-se as regras que o gerem, mas também os objetivos de ensino precisam ser bem determinados, principalmente quanto às competências comunicativas orais, através da criticidade, argumentação, elementos constituintes da fala nas interações e as relações entre a fala e a escrita. A seguir, podemos constatar, na BNCC (BRASIL, 2017, p. 63) o que dizem essas orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas: a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam.

Para tanto, acompanhemos, a seguir, a análise da proposta de mais um gênero da categoria **oralidade letrada**, como a produção oral do seminário presente no LB9.

Atividade 7 – FIGURAS 36 a 38

Obra: **Tecendo Linguagens: língua portuguesa**. 4.ed. São Paulo: IBEP, 2015.

Autores: Tânia Amaral Oliveira [et al.]

Série: 9ºano (LB9)

Localização: páginas 199 e 200 – Unidade 4.

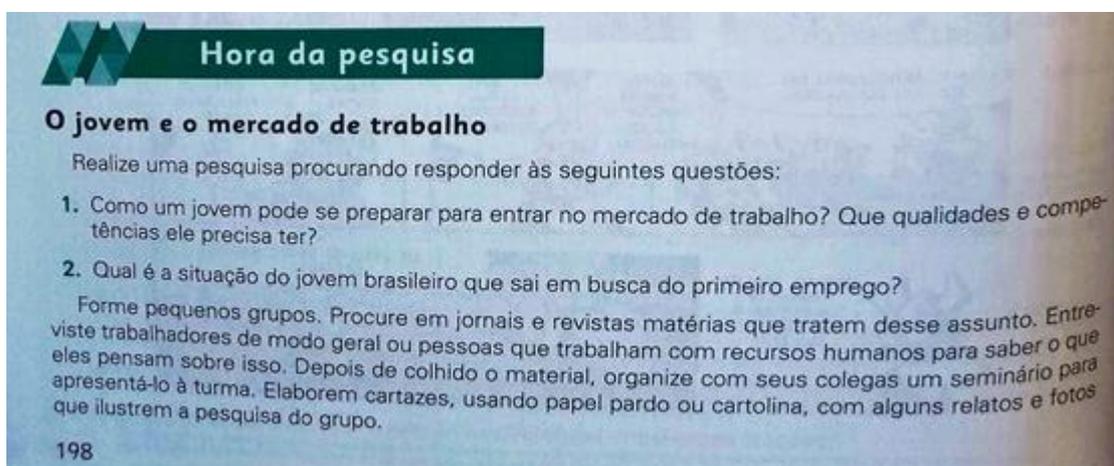
A atividade com o seminário, gênero oral formal público, da categoria **oralidade letrada**, encontra-se na seção *Na trilha da oralidade*, na unidade 4, capítulo 2 do LB9. Conforme já dissemos, o seminário é oriundo dos gêneros da ordem do expor, que recorre à transmissão de conteúdos e à construção de saberes, podendo essa linguagem expositiva ser apresentada na modalidade oral ou escrita (MARCUSCHI, 2008). Segundo Meira e Silva (2016, p.71), o seminário “É espaço de pesquisa, organização, observação, postura e aprofundamento sobre um dado assunto, que irá recair sobre o alcance ou limitação de sua aplicação”. Para tanto, ao ser direcionado ao público, com objetivos predeterminados, intenciona-se a transmissão do conteúdo a partir da modalidade oral. Por outro lado, na condição de um gênero oral formal público, o seminário necessita do planejamento textual da fala, devendo sua aplicação relacionar-se “a materialização de situações orais e escritas, ou seja, não somente de uso da modalidade oral, mas também perpassando e/ou constituído da escrita” (MEIRA; SILVA, 2016, p.72).

Dessa maneira, a produção oral do seminário presente no LB9 inicia com uma definição para esse gênero, enfatizando sua essência formal pública e o planejamento da fala, a fim de transmitir um tema estudado na exposição oral de forma clara e objetiva. Todavia, não encontramos indicações que levem os alunos à construção desse conceito ou mesmo uma discussão a ser mediada pelo professor, a fim de ampliar os conhecimentos prévios dos alunos acerca das características desse gênero. Nessa atividade, os alunos precisarão socializar com a turma resultados da pesquisa sobre o tema “O jovem e o mercado de trabalho”, proposta essa que antecede o estudo do seminário, na seção Hora da pesquisa (vide FIGURA 36 adiante). Logo depois, há uma nota de sugestão para o professor, solicitando que o mesmo dê mais

esclarecimentos aos alunos sobre a maneira de se portar diante do público, o não uso de vícios de linguagem, o domínio do conteúdo a ser pesquisado, a elaboração do roteiro para a apresentação, os ensaios e o uso de recursos audiovisuais. Acreditamos serem fundamentais a troca de informações sobre a situação comunicativa do gênero na etapa de preparação, de modo a englobar orientações sobre todo o processo de produção, desde a abertura, a apresentação até o encerramento do seminário. Como destaca Vieira (2007), a situação comunicativa remete ao contexto situacional em que a comunicação será concretizada.

Adiante, vejamos quais orientações o LB9 proporciona, tendo em vista a sistematização do ensino nas etapas de preparação, produção e avaliação. Para tanto, averiguemos, na FIGURA 36, as orientações sobre o planejamento da pesquisa para o tema proposto:

FIGURA 36 – Produção de Texto do LB9: Hora da pesquisa



Fonte: **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa. OLIVEIRA, Tânia Amaral. [et al.].4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.p. 198.

Observamos, na seção Hora da pesquisa, que o LB9 lança dois questionamentos acerca da temática “O jovem e o mercado de trabalho”. O primeiro traz duas reflexões a respeito de como o jovem pode se preparar para ingressar no mercado de trabalho, como também quais habilidades e competências esse jovem precisa ter desenvolvido. O segundo questionamento reporta-se à situação do jovem brasileiro que está à procura do seu primeiro emprego. Compreendemos a temática como relevante para o 9º ano, pela razão de que muitos desses jovens, ao término do Ensino Fundamental, costumam ter suas primeiras experiências no mercado de trabalho. Ademais, por estarem em um nível de transição para o Ensino Médio,

alguns já idealizam uma preparação para uma formação profissional.¹¹ Logo após, é pedido que, em grupos, os alunos pesquisem em jornais e revistas matérias sobre o assunto, bem como solicita-se a realização de entrevistas com trabalhadores em geral ou profissionais do setor de recursos humanos com o intuito de investigar suas opiniões sobre o tema. Por fim, instrui-se que seja elaborado um cartaz contendo fotos e a pesquisa da equipe.

Acreditamos serem essas orientações da Hora da pesquisa pertinentes para a etapa de preparação, uma vez que permitirão o conhecimento do conteúdo a partir de fontes de pesquisas e entrevistas. Sobre a indicação de entrevistas com especialistas, o LB9 não traz recomendações de como esse gênero precisará ser concretizado. Conjecturamos que, por se tratarem de alunos do 9º ano, é possível que já tenham vivenciado a produção do gênero entrevista, contudo o seu ensino nesta etapa da sequência deveria ocorrer. No mesmo capítulo 2 da unidade 4 em estudo, na seção *Na trilha da oralidade*, identificamos a atividade “Edição de uma entrevista” (página 194), que faz alusão ao gênero entrevista, porém não se trabalha o estudo deste gênero da categoria **oralidade letrada**. Pede-se para que o aluno leia uma entrevista com a atriz Mariana Ximenes, devendo, em seguida, reescrevê-la, eliminando as marcas de oralidade. Mas, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), o estudo dos gêneros orais públicos formais apresentam características definidas e reguladas nas práticas sociais, sendo dificilmente aprendidas sem uma intervenção didática, o que reforça a necessidade de ensino desse gênero.

Consideramos boa a indicação sobre a pesquisa do conteúdo em fontes como jornais e revistas, como forma de compreender melhor o assunto, culminando com a produção de cartazes. Todavia, de acordo com as orientações, não há um momento para a discussão da temática em sala, tampouco há sugestões de textos de apoio para desenvolver a temática entre professores e alunos. Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004) afirmam ser a preparação e compreensão do conteúdo de uma exposição oral um dos aspectos de maior dificuldade na aplicação de uma sequência didática: “A questão é, pois, refletir sobre a maneira como o conteúdo poderia ser abordado de maneira eficaz e estimulante” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; ZAHND, 2004, p. 238). Esses autores comentam que o trabalho sobre o conteúdo comumente é associado ao estudo de estruturas linguísticas, contudo outra forma visada nos modelos didáticos é o trato do tema enquadrando-se ao estudo do gênero. Dolz, Schneuwly,

¹¹ Atualmente, projetos educacionais de instâncias governamentais fazem parcerias com empresas, a fim de inserirem jovens estudantes no mercado de trabalho. Um bom exemplo disso é o Projeto Jovem Aprendiz.

Pietro e Zahnd (2004, p.239) propõem, ainda, uma sugestão de sequência para o ensino secundário para trabalhar com o conteúdo na exposição oral:

1. apresentação da situação;
2. **trabalho em grupos, visando a uma primeira apropriação parcial do conteúdo, conduzindo sem atividade didática sobre o gênero e finalizado por apresentações iniciais que, mesmo que fossem indicativas das necessidades de linguagem dos alunos, deveriam apresentar uma certa substância;**
3. **a partir daí, seria possível trabalhar mais especificamente o gênero “exposição”, sobre um tema único, considerando-se que uma parte do trabalho sobre o conteúdo já tinha sido efetuada;**

retomada do conteúdo pelo grupo para preparar uma exposição em função das aprendizagens efetuadas. (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; ZAHND, 2004, p. 238, grifo nosso.)

Nesse sentido, os autores recomendam um modelo didático que atrela o trabalho com a forma da linguagem e situações destinadas à pesquisa de documentação que tornarão os apresentadores especialistas no assunto, com o propósito de transmiti-lo para uma audiência. Na sequência sugerida pelos autores, ressalta-se um trabalho voltado para uma apropriação parcial do conteúdo, devendo ser concretizado a partir de apresentações sobre o assunto pesquisado, em um momento prévio do estudo do gênero exposição oral.

Após a Hora da pesquisa, prosseguiremos para as demais orientações sobre as etapas de preparação e produção do seminário. Não identificamos indicações que remetem à etapa da avaliação. Observamos a apresentação de doze orientações, contempladas nas FIGURAS 37 e 38. É o que podemos constatar a seguir:

FIGURA 37 – Produção de Texto do LB9: Seminário

Na trilha da oralidade

Seminário

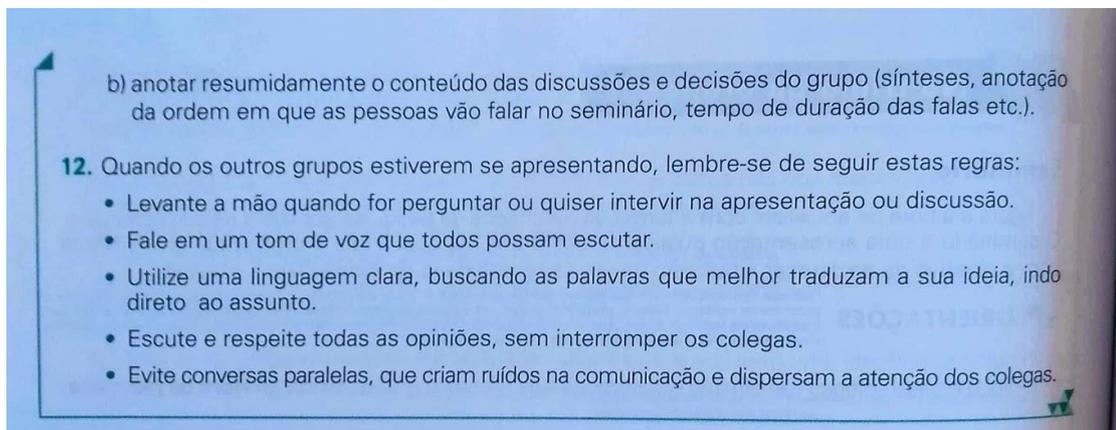
Agora é a hora de socializar com a turma os resultados da pesquisa por meio de um seminário. O seminário é uma apresentação pública, formal e oral, na qual a fala é organizada previamente com o objetivo de esclarecer a respeito de um tema estudado de forma clara e objetiva.

ORIENTAÇÕES Professor, converse com os alunos sobre a importância de saber se comunicar em público. Lembre-os de que é fundamental saber se portar em um seminário, evitando vícios de linguagem, por exemplo. Dominar o tema a ser apresentado é essencial. Diga-lhes que o sucesso de um seminário começa com o seu planejamento: coletar informações, elaborar um esquema contendo frases norteadoras, ensaiar a apresentação, articulá-la com recursos audiovisuais etc.

1. Você e seus colegas trabalharão organizados nos mesmos grupos da seção **Hora da pesquisa**.
2. É importante, depois de escolhido o tema, eleger um coordenador e um secretário – este último deverá anotar as ideias e observações mais interessantes dadas por cada integrante para organizar a construção do trabalho.
3. Estudem o tema. Como foi dito em capítulos anteriores, só é possível falar de forma clara sobre o que compreendemos e o que estudamos bem.
4. A produção de síntese é uma das estratégias para organizar o pensamento e as informações, já que muitas vezes pesquisamos em vários lugares (livros, sites, revistas, jornais etc.). Mas atenção: não se esqueçam de anotar as fontes de pesquisa consultadas.
5. Se necessário, recorram a um suporte escrito que os auxilie nessa apresentação, como o cartaz que vocês já elaboraram na seção **Hora da pesquisa**. É importante que esse suporte seja apenas um auxílio: vocês poderão até lê-lo, mas deverão fazer comentários e análises complementares.
6. Conversem para saber o que cada um deseja fazer. É aconselhável que todos os integrantes do grupo falem na apresentação. De qualquer forma, mesmo se isso não for possível, é importante que cada participante tenha clara a sua função e que o grupo não perca a visão do todo.
7. Ensaie as falas, a fim de controlar o tempo e monitorar a expressão corporal. É importante manter uma postura adequada a uma fala pública. Quanto à duração, definam e monitorem quanto tempo cada integrante pode falar (por exemplo: 5 minutos).
8. Conforme o contexto, você perceberá as possibilidades de uso da língua mais formal ou mais solta, espontânea.
9. Após os ensaios, prepare o ambiente da apresentação levando os materiais necessários à sua realização com bastante antecedência.
10. Ao coordenador, caberá:
 - a) organizar os materiais e as diferentes tarefas do grupo para as atividades de pesquisa;
 - b) chamar a atenção do grupo para o cumprimento das atividades de preparação;
 - c) assegurar uma reunião para a conclusão do trabalho antes da apresentação.
11. Ao secretário, caberá:
 - a) a montagem de uma pasta que reunirá os materiais de pesquisa;

199

FIGURA 38 – Produção de Texto do LB9: Seminário



Fonte: **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa. OLIVEIRA, Tânia Amaral. [et al.].4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.p. 200.

Reconhecemos que as cinco primeiras orientações dizem respeito: à pesquisa do tema; à seleção de dois integrantes do grupo para os papéis de coordenador e secretário; ao domínio da temática com a finalidade de uma exposição oral coerente; à produção de síntese (paráfrase) das pesquisas e ao registro das referências das fontes pesquisadas; ao suporte escrito como apoio para a apresentação. Dentre esses aspectos, chamamos a atenção para a orientação de número 2, em que se intenciona a definição dos dois participantes para as equipes do seminário. A escolha de um coordenador, para que as tarefas sejam bem distribuídas no decorrer da pesquisa e na apresentação do seminário; como também o papel do secretário, para que sejam registradas todas as decisões tomadas pela equipe para a exposição oral e para que sejam coletados todos os materiais pesquisados. Mais adiante, nas orientações de números 6, 10 e 11, encontramos mais ações que remetem ao coordenador e ao secretário (vide FIGURAS 37 e 38). Assim, os papéis sociais do coordenador e do secretário colaboram para o planejamento das atividades da equipe e a distribuição de funções entre os integrantes, de maneira a promover as regras de convivência e uma melhor interação entre os interlocutores da exposição oral a fim de desenvolver o assunto proposto.

Com base na BNCC (BRASIL, 2017, p.143), destacamos duas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa para o estudo do eixo da oralidade. Uma prioriza o respeito nas interações orais, principalmente mediante

posicionamentos divergentes, enquanto a outra reporta-se para a importância de se planejar a construção do texto oral, visando aos objetivos comunicativos estabelecidos:

- (EF09LP01) Participar, de modo claro e respeitoso, de interações orais em sala de aula e na escola, particularmente quando suas posições forem divergentes das de seus interlocutores.
[...]
- (EF09LP03) Utilizar estratégias de construção do texto oral, considerando os objetivos comunicativos, o contexto e a situação e as características dos interlocutores.
[...]

Diante disso, o trabalho didático com os gêneros da categoria oralidade letrada requer o ensino de discursos orais planejados, de maneira a proporcionar aos alunos um bom desempenho através da fala em contextos mais monitorados. Ademais, investir no ensino de práticas orais letradas, permite o professor desenvolver habilidades para um bom convívio social, mediante o aprendizado das regras que comportam esses gêneros nas situações institucionalizadas as quais eles se concretizam.

Em se tratando da orientação de número 5 sobre o suporte escrito como apoio para a apresentação (vide FIGURA 37), o LB9 não propõe essa indicação como condição obrigatória para o seminário. Apenas deveria ser produzido o roteiro escrito como apoio para a exposição oral no caso de julgarem ser necessário. Desse modo, sugere-se o uso do cartaz produzido na seção Hora da pesquisa. Ressalta-se nessa recomendação que esse recurso seja usado como auxílio. Se houver a necessidade de leitura do conteúdo do cartaz, instrui-se para que sejam realizados comentários e análises à parte. Consideramos não ser suficiente essa orientação de planejamento textual da fala dos apresentadores da equipe do seminário, pois não há, por exemplo, indicações que orientem a estrutura do texto expositivo, o qual é composto por introdução, desenvolvimento e conclusão. Entendemos que a ausência de um planejamento textual poderá promover uma ruptura da progressão do discurso oral a ser transmitido para o público que assiste à exposição.

Ao discutir sobre etapas padronizadas que precisam conter nos seminários, Meira e Silva (2016) retomam o conceito de unidades retóricas, nomeadas pela Teoria da Estrutura Retórica do Texto (TERT), em que se aborda a estruturação textual como objeto e suas articulações a partir das partes que o compõem. Nesse sentido, as unidades retóricas referem-se às etapas de abertura, fase instrumental e fechamento, as quais comportam os eventos comunicativos da exposição oral e lhes conferem o encadeamento da fala, garantindo a

coerência do discurso oral para os ouvintes. Essas autoras comentam sobre a importância da aplicação dessas estruturas ritualizadas (as unidades retóricas) na organização geral de um evento comunicativo como o seminário, sendo, pois, fundamentais para a mobilização do conteúdo, conferindo também uma boa atuação aos interlocutores desse evento. Vejamos, a seguir, o que dizem Meira e Silva (2016, p.73) sobre a função das unidades retóricas:

Sendo o seminário um evento de exposição organizado com base em um conteúdo chave para a interação, verificam-se em sua aplicação estruturas ritualizadas mais ou menos regulares que são observadas na aplicação dos eventos, compondo e estabelecendo-o enquanto evento comunicativo situado e preocupado com o encadeamento de ideias e falas com fins à construção da informação.

Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004), acerca dessas unidades retóricas que compõem um seminário, afirmam que a exposição oral deve nortear-se por uma organização interna, determinada por partes e subpartes, de maneira a permitir a continuidade das fases que constroem internamente o texto.

Quanto às orientações de números 7, 8 e 9 (vide FIGURA 37) encontramos indicações que estão associadas ainda à etapa de preparação da produção oral do seminário, referentes aos ensaios cronometrados e à postura corporal adequada; ao uso da linguagem mais formal ou não tanto formal, de modo a adequar-se ao contexto dos interlocutores; à organização do ambiente de apresentação e à preparação dos materiais que serão utilizados pela equipe. Sobre a orientação para os ensaios cronometrados, sabemos que são de grande valia quando se pretende enquadrar o planejamento textual das falas dos apresentadores ao tempo predeterminado para a concretização do seminário. Conforme constatamos na atividade de produção oral do seminário do LB9, não há orientações sobre a estruturação do material escrito que apoiará a exposição oral. Desse modo, a ausência dessas orientações em um modelo didático para o ensino do seminário pode comprometer também a coesão temática, sendo possíveis a ocorrência de falas sem conexão. Ademais, não identificamos indicações para o ensino de operadores linguísticos que estruturam a linguagem expositiva. Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004) elucidam que, para estruturar uma exposição oral, é preciso realizar uma articulação coerente do discurso oral, diferenciando as variadas partes que comportam a organização interna do gênero. Sobre o ensino da estruturação de uma exposição oral, Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004, p. 234) esclarecem:

O objetivo didático preciso é, em primeiro lugar, ensinar os alunos a planejar sua exposição de maneira, a um só tempo, coerente e explícita. Trata-se também, por um lado, de sensibilizá-los para a diversidade dos marcadores de articulação que asseguram a inteligibilidade da mensagem, sustentando a coesão das estruturas do texto e a coerência temática, e por outro, de enriquecer seu repertório linguístico em termos de expressões de estruturação úteis a exposição.

Ao abordar informações sobre a postura corporal adequada aos contextos formais públicos que gerem os seminários, alude-se aos aspectos cinésicos (os olhares, os gestos, a postura corporal, os movimentos do corpo). Essas orientações são relevantes, pois o corpo precisa estar em conexão com a voz. Contudo, na atividade proposta pelo LB9, não se informa como deve ser a postura adequada para a apresentação de seminários, tais como o uso de gestos exagerados e repetitivos, o direcionamento do olhar apenas para uma pessoa, entre outros. Quanto à recomendação sobre a preparação dos materiais que serão utilizados pela equipe, consideramos pertinente, visto que o não uso de materiais que foram planejados para nortear a fala podem comprometer a atuação do apresentador. Portanto, é válido orientar os alunos para a organização prévia desses materiais, a fim de que possam buscar soluções diante dos imprevistos sem impedir a clareza do conteúdo a ser transmitido.

Por fim, identificamos, na orientação de número 12 (vide FIGURA 38), referente à etapa de produção, recomendações que nos reportam a aspectos constituintes da fala, tais como a exploração de conhecimentos socioculturais (a aptidão linguística, o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais) e paralinguísticos (ritmo, entonação, intensidade, tom e volume da voz). Quanto aos conhecimentos socioculturais, encontramos: levantar a mão com o intuito de solicitar a permissão para intervenção; o uso de uma linguagem clara para dirigir-se ao assunto; a prática de escuta, evitando conversas, quaisquer barulhos que prejudiquem à apresentação e o respeito às opiniões. Sobre o conhecimento paralinguístico, detectamos o uso do tom adequado de voz, possibilitando a escuta de todos. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.142), é preciso desenvolver habilidades para a compreensão e a produção de textos orais em diversas situações discursivas. Por isso, sugere-se o trabalho com os seguintes conteúdos para o eixo da oralidade: “regras de convivência em sala de aula; elementos constitutivos da discursividade em diferentes contextos comunicativos; procedimentos de escuta de textos; registros de informações e exposição oral.

Assim, compreendemos como essenciais as recomendações da orientação de número 12 para a produção oral do seminário. Dentre as orientações supracitadas, acreditamos ser fundamental o destaque para a prática da escuta, tendo em vista ser o gênero seminário um instrumento de aprendizagem não apenas para o apresentador que assume o papel de

especialista para transmitir um dado conteúdo, mas também para os ouvintes que estarão na escuta das informações. Para tanto, a BNCC (BRASIL, 2017, p.143) faz menção à seguinte habilidade para o 9º ano: “[...] (EF09LP06) Sintetizar ideias de texto escutado, com base em anotações”. Portanto, depreendemos que o registro de informações mediante a prática da escuta atenta colabora para a mobilização de saberes dos alunos ouvintes ao logo da exposição oral.

Concluimos que a atividade de produção oral do seminário, proposta pelo LB9, apresenta lacunas no que se refere à sua etapa de preparação, que abrange instruções superficiais para o momento da pesquisa da temática, como também a ausência de um momento de discussão da mesma com a turma. Além disso, não se desenvolve um trabalho didático do conteúdo a ser transmitido no seminário, relacionando-o às etapas que estruturam o gênero exposição oral, conhecidas também por unidades retóricas, que abrangem as fases de abertura, fase instrumental e fechamento do gênero em estudo. Desse modo, acreditamos que essas orientações não colaboram com o desenvolvimento de competências comunicativas que permitam articular elementos constitutivos do discurso oral no decorrer da exposição. Em contrapartida, consideramos válidas as recomendações que aludem para os aspectos que constituem a fala na etapa de produção do gênero, bem como para a prática da escuta atenta da audiência. Essas orientações ativam nos alunos conhecimentos pertinentes, que os fazem compreender a função social do gênero, como também os papéis sociais dos seus interlocutores.

No que se refere à sistematização do ensino, a produção oral do seminário do LB9 não apresenta a etapa de avaliação. Os critérios avaliativos precisam relacionar-se aos aspectos trabalhados para o ensino do gênero. Sobre esses critérios para a avaliação da exposição oral, Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004) sugerem em uma sequência didática proposta dois aspectos pertinentes: problemas ligados a operações de linguagem e a características da interação social ou do contexto situacional. Assim, a ausência de um momento de avaliação entre professores e alunos na atividade contribui de forma negativa para a verificação de aprendizagens quanto às dimensões ensináveis do gênero: conteúdo, estrutura composicional e estilo.

Enfim, diante de todas as análises das atividades com gêneros orais presentes na CA e na CB, percebemos avanços quanto ao investimento de propostas didáticas com gêneros da categoria **oralidade letrada**. Desse modo, prosseguiremos para a interpretação dos resultados da nossa pesquisa na seção seguinte.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: Curso para a Formação Continuada de Professores

Proposta de intervenção - Curso para a Formação Continuada de Professores

“Oralidade na sala de aula: sistematizando o ensino dos gêneros da categoria oralidade letrada”

Ao professor é destinado o papel de assegurar a aprendizagem efetiva do aluno no contexto escolar, planejando, implementado e orientando situações didáticas que propiciem ao aluno a reflexão e a construção de conhecimentos, conforme afirmam os PCN (BRASIL, 1998). Ademais, o professor é o responsável por informar, bem como é o interlocutor privilegiado nas práticas de ensino, que compreende as necessidades e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Tendo em vista o ensino de língua, o professor necessita desenvolver um trabalho que possibilite formar cidadãos competentes linguisticamente, redirecionando suas práticas de ensino para aprendizagens significativas.

O ensino de Língua Portuguesa precisa ter como objetivo aprimorar a competência comunicativa dos alunos, de modo a permitir que eles desenvolvam habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. O aluno competente linguisticamente está apto a interagir nas diversas situações de uso da língua, relacionando, nas situações de interlocução, as modalidades da fala e da escrita, compreendendo a pluralidade de sentidos que essas interações possibilitam. Ao tratar das demandas de comunicação e/ou conhecimentos necessários a serem desenvolvidos nos anos finais do ensino fundamental, o Guia de livros didáticos do PNLD 2017 reporta-se para a ensino da linguagem oral enfatizando situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, sendo essa exigência um dos critérios cabíveis às coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa quanto ao ensino do eixo da oralidade.

Segundo os PCE (PERNANBUCO, 2012), por volta dos anos de 1990 e 2000, o conceito de oralidade repercutiu mais intensamente nos contextos acadêmicos e escolares. Entretanto, percebe-se que, mesmo circulando nesses contextos, o ensino das práticas da oralidade assume posição secundária e, muitas vezes, tem sido realizado de forma inadequada e incipiente quando comparado ao ensino das práticas da escrita, por exemplo. A preocupação do ensino tradicional de língua materna sempre intencionou dar ênfase aos estudos da norma gramatical, visando aperfeiçoar a escrita.

Como podemos constatar também nos estudos de Ávila, Nascimento e Gois (2012), mesmo com o advento de recomendações propagadas por diretrizes, orientações e parâmetros

curriculares oficiais para o ensino de língua materna, há ainda professores que se apresentam em transição de suas práticas tradicionais para práticas sociointeracionistas. Desde a publicação dos PCN (ibid.,1998), é corrente docentes demonstrarem interesse em conhecer as concepções propagadas para o ensino de Língua Portuguesa, bem como buscar meios de atualização através de ações de formação continuada.

Acreditamos, assim, que investir em ações frequentes de formação continuada para professores de Língua Portuguesa permitirá o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas para o ensino de língua e direcionará as propostas didáticas em sala de aula para o ensino dos gêneros orais e escritos. Cursos de atualização para professores proporcionam situações oportunas também para trocar experiências docentes, fato que pode possibilitar a ressignificação do fazer pedagógico.

Dessa forma, em nossa pesquisa de Mestrado Profissional em Letras, elaboramos como proposta de intervenção para promover melhorias às práticas de ensino, um curso de formação continuada para professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental que lecionam em escolas da rede pública estadual de Pernambuco, visto que minha experiência docente na rede estadual de ensino nos últimos 9 anos se perpetuou em uma escola da GRE Metropolitana Norte, a EREM Padre Francisco Carneiro, município de Olinda, lecionando estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Proporcionaremos esse curso aos professores que integram escolas que tiveram uma ou duas das coleções de LDP mais adotadas do PNLD 2017, as quais definiram o *corpus* da nossa pesquisa.

O curso, intitulado “Oralidade na sala de aula: sistematizando o ensino dos gêneros da categoria oralidade letrada”, intenciona oportunizar aos docentes cursistas um período de mobilização e reflexão de saberes e de partilha de experiências sobre ações de ensino de práticas de oralidade. Uma vez que ações de formação continuada esporádicas não são suficientes para a efetivação e mobilização de saberes para o ensino de língua materna, propomos um curso que poderá inserir-se em um ciclo de ações de formação para professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino.

Ao nosso ver, nossa proposta de intervenção em forma de formação continuada oportuniza uma contextualização do trabalho docente com a oralidade, através da sugestão de conteúdos e de atividades do roteiro do curso, que visam refletir sobre as especificidades da linguagem oral e as práticas do ensino sistematizado da oralidade, por meio de propostas didáticas de produção de gêneros orais da categoria da oralidade letrada. Acreditamos ser

necessário muitas discussões sobre práticas letradas no contexto escolar, bem como reflexões acerca da sistematização do ensino do oral. Entendemos que o trabalho didático com o eixo da oralidade requer um diálogo com aprofundamento de questões que não se esgotam em um curso com carga horária de 40 h. Dessa maneira, investimos na elaboração de uma intervenção voltada para a formação docente, ao invés de propostas com práticas em sala de aula com alunos, a fim de proporcionar aos professores reflexões sobre práticas de ensino, como também momentos de socialização de atividades com a produção de gêneros da categoria da oralidade letrada.

**CICLO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO
ESTADO DE PERNAMBUCO**

PLANO DE CURSO

DADOS DO CURSO

Oralidade na sala de aula: sistematizando o ensino dos gêneros da categoria da oralidade letrada

CARGA HORÁRIA - 40h

PROFESSORA-FORMADORA - DIANA D. S. DE MOURA

EMENTA

Estudo da linguagem oral e suas regularidades. Linguagem falada e linguagem escrita: modalidades complementares. Práticas de oralidade e a transposição didática dos gêneros orais. Orientações teórico-metodológicas para o ensino da produção de gêneros orais da categoria da oralidade letrada. O trabalho com a oralidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Promover reflexões e ações que levem ao reconhecimento da necessidade de práticas escolares serem direcionadas ao ensino sistematizado da linguagem oral, bem como das relações entre a fala e a escrita, contemplando as diversas situações discursivas, a partir da produção de gêneros orais da categoria oralidade letrada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Favorecer a ampliação do conhecimento sobre a linguagem oral, entendendo a constituição de suas variedades e especificidades, bem como suas relações com a escrita.

2. Promover situações de usos da língua falada em espaços escolares e extraescolares, através do trabalho com a produção de gêneros orais formais públicos.
3. Favorecer a construção de concepção de oralidade e escrita como práticas intrinsecamente relacionadas.
4. Orientar o emprego, nas práticas pedagógicas, do ensino sistematizado, incluindo etapas de preparação, produção e de avaliação de atividades com gêneros da oralidade letrada (gêneros da oralidade mais formais apoiados na escrita), a fim de ampliar a competência discursiva dos estudantes.
5. Promover a análise de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental no que se refere ao potencial das atividades do eixo da oralidade, averiguando nelas o ensino dos gêneros orais, tomando como base as orientações dos documentos oficiais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

MÓDULO I – A linguagem oral e suas especificidades

- Multimodalidade discursiva da linguagem oral.
- O oral e suas múltiplas formas.

MÓDULO II – As relações entre fala e escrita

- Fala e escrita: modalidades que se completam.
- O processo de retextualização: da escrita para a fala e da fala para a escrita.

MÓDULO III – Gêneros orais e as interações no contexto escolar e extraescolar

- Gênero como megainstrumento nas práticas de linguagem.
- Gêneros primários e gêneros secundários.
- Gêneros orais e seus aspectos composicionais.

MÓDULO IV – O ensino sistematizado dos gêneros orais formais públicos

- Categorias para o ensino de gêneros orais na escola.
- O trabalho didático sistematizado com os gêneros da categoria oralidade letrada.
- O processo de didatização dos gêneros orais formais públicos no contexto escolar.

MÓDULO V – O livro didático de língua portuguesa (LDP) e as atividades de oralidade

- As implicações pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dos Parâmetros Curriculares do Estado (PCE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa

- Critérios do novo PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático - para o ensino do eixo da oralidade
- Escolha e uso dos LDP: diálogos controversos

MÓDULO VI – Avaliação final

- Apresentação de seminários pelos cursistas para socialização das aprendizagens construídas ao longo do curso.

METODOLOGIA

- Exposição dialogada;
- leitura;
- relatos de experiência;
- análise de vídeos;
- análise de atividades de oralidade em livros didáticos;
- produção de atividades de oralidade com gêneros da categoria da oralidade letrada, englobando etapas de preparação, produção e avaliação.
- seminários, entre outros.

AVALIAÇÃO

A avaliação será processual e formativa, dando-se no decorrer da formação, a partir da participação dos docentes nas diversas atividades. A avaliação final, por sua vez, será realizada por meio da apresentação de seminários, em que os docentes compartilharão, em equipes, os resultados da análise de três atividades de oralidade de um LDP adotado em uma das instituições de ensino de que fazem parte, relacionando-as às categorias de gêneros, tendo em vista o ensino sistematizado do eixo da oralidade. Além disso, lançarão uma proposta de atividade com um gênero da oralidade letrada produzida com o intuito de exemplificar o trabalho com a oralidade.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Básica

ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, T.F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.p.37-56.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2016. 98 p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 06 abril 2017.

BRASIL. Ministério de Educação.; BÁSICA, Secretaria de Educação. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2017**.Brasília:2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 06 abril 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos - Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação.; BÁSICA, Secretaria de Educação. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2019**.Brasília:2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 10 janeiro 2019.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In:MARCUSCHI, L.A.; DIONÍSIO, A.P. (coord.) **Fala e escrita**.1. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.177-195.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 149-185. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010. MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros Textuais – Reflexões e ensino**. 4ª ed. São Paulo: Parábola. p.17-31.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Recife: SE.2012.

ROJO, Roxane. Livros em sala de aula – Modos de usar. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Materiais didáticos: escolha e uso**.TV Escola. ago. 2005.p.35-43. (Salto para o Futuro, Boletim 14.).

ROJO, Roxane. O livro didático de língua portuguesa: modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007). In: BRASIL. Ministério da Educação. **Livro didático em questão**.TV Escola.2006. p.49-62. (Salto para o Futuro, Boletim05.).

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.p.129-147. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

Bibliografia Complementar

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda. (orgs.). **Oralidade em foco**: conceito, descrição, e experiências de ensino. Campina Grande: Bagagem,2013.

ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, T.F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.p.37-56.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 5 ed. Tradução de Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2010, p. 261-306

BATISTA, Antônio A. G. A política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil. In:

BRASIL. Ministério da Educação. **Materiais didáticos**: escolha e uso. TV Escola. ago. 2005.p.12-24. (Salto para o Futuro, Boletim 14.).

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros Textuais – Reflexões e ensino**. 4ª ed. São Paulo: Parábola. p.131-144. 2011.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. **O. Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, V.M. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita, leitura.1. ed.,3ªreimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.p.13-27.

FONSECA. Janaína Zaidan Bicalho. **O Processo de Didatização dos Gêneros Discursivos em Práticas de Ensino de Língua Portuguesa: um diálogo entre a aula e o livro didático**. 1ª.ed. Editora: Paço Editorial,2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P.; LIMA, J.de.M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T.F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.p.13-35.

LEAL, T.F.; SEAL, Ana G. de S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: LEAL, T.F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.p.73-94.

LIMA, A.; NORMANDA, B. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, T.F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.p.57-72.

MACIEL, Debora Amorim G. Costa. **Oralidade e ensino**: saberes necessários a prática docente. Recife: EDUPE, 2013. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2007. p.19-36.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Recife, 2004. p.62-104

MELO, Cristina T.V.de. MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne C.B. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: LEAL, Telma. F.; GOIS, Siane. (Orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.p.95-114.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.

MELO, C.T. V.de; MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M.B. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: LEAL, T.F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola**: investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2012.p.95-

Oralidade na sala de aula: sistematizando o ensino dos gêneros da categoria oralidade letrada		
PROFESSORA - FORMADORA: DIANA MOURA		
ROTEIRO DO CURSO		
ETAPAS	ATIVIDADES	ORIENTAÇÕES
1º DIA - Módulos I e II		
Manhã (4 horas) Módulo I 1º. Momento:	<p>Interação com o grupo e apresentações pessoais.</p> <p>Introdução do plano de curso e apresentação da proposta de trabalho dos módulos I e II.</p> <p>Socialização de experiências docentes com o trabalho da oralidade até então realizadas pelos docentes.</p>	<p>Cumprimentar o grupo dando as boas-vindas.</p> <p>Introduzir o plano de curso e a proposta das atividades dos módulos I e II.</p> <p>Estimular relato de experiências docentes com o trabalho com a oralidade.</p>
2º. Momento	<p>“Agora, pare! Vamos relaxar?” - Leitura para outros: Sarau de poemas.</p> <p>Análise reflexiva oral da prática leitura para outros nas aulas de língua portuguesa.</p>	<p>Distribuir poemas para os cursistas. Praticar a leitura de poemas para outros.</p> <p>Incentivar análise-reflexiva da atividade leitura para outros como prática pedagógica.</p>
3º. momento:	<p>Leitura compartilhada dos capítulos 3 e 4 do livro “Análise da Conversação” (MARCUSCHI, 1998, p.14-33).</p> <p>Leitura compartilhada do texto “A multimodalidade discursiva da linguagem oral” (DIONÍSIO, 2007, p.177-195).</p>	<p>Solicitar aos cursistas a leitura compartilhada dos dois capítulos indicados, a fim de discutir-se a linguagem oral e suas especificidades.</p> <p>Entregar texto aos cursistas e dar prosseguimento a leitura compartilhada.</p>
Intervalo (15 minutos)		

4º. Momento:	<p>“Agora, pare! Vamos relaxar?” – Exibição de vídeo <i>Sermão de Padre Fábio de Melo – Paciência</i>.</p> <p>Análise reflexiva oral sobre o sermão.</p> <p>Discussão sobre a prática de escuta e compreensão de gêneros orais como atividade pedagógica.</p> <p>Leitura em grupo do texto “Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral” (SCHNEUWLY, 2004, p.129-146).</p> <p>Socialização das leituras.</p>	<p>Apresentar o vídeo com o sermão indicado.</p> <p>Promover uma análise-reflexiva sobre o sermão.</p> <p>Discutir a prática de escuta e compreensão de gêneros da oralidade como atividade pedagógica nas aulas de língua materna.</p> <p>Dividir os cursistas em quatro grupos. Entregar cópias do texto designado para cada grupo e propor a leitura, com o propósito de lançar discussões sobre as concepções usuais do oral e seu ensino, bem como a concepção do oral defendida pelos autores para o ensino de língua materna.</p> <p>Motivar a socialização das leituras, a fim reconhecer as concepções da linguagem oral (múltiplas formas) percorridas no texto.</p>
Almoço		
Tarde (4 horas) Módulo II 5º. Momento	<p>Apresentação do vídeo “Fala e escrita.” (MARCUSCHI / DIONÍSIO – 2007)</p> <p><i>Roda de conversa</i> sobre as particularidades da fala e da escrita apontadas no vídeo.</p>	<p>Exibir o vídeo indicado, com o propósito de discutir aspectos característicos da oralidade, e da escrita e suas relações, bem como a multimodalidade na fala e na escrita.</p> <p>Solicitar que os cursistas registrem, durante a apresentação do vídeo, as particularidades da fala e da escrita.</p> <p>Propor uma <i>roda de conversa</i> sobre as especificidades da fala e da escrita, por meio do registro de aspectos apontados no vídeo.</p> <p>Registrar na lousa as características apresentadas pelos cursistas.</p>

6º. Momento	Exposição dialogada sobre os processos de retextualização. Solicitar, durante a exposição dialogada, a leitura compartilhada de dois tópicos do capítulo “Da fala para a escrita: processos de retextualização” (MARCUSCHI, 2010, p.45-53).	Motivar uma discussão sobre o processo de retextualização. Analisar as operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito. Estudar técnicas de transcrição de fala. Distribuir entre os cursistas cópias de dois tópicos do capítulo designado, bem como do sistema de transcrição do NURC (1996), a fim de acompanharem a exposição do assunto a partir da leitura compartilhada.
Intervalo (15 minutos)		
7º. Momento	Análise da transcrição da <i>Entrevista Racismo em Monteiro Lobato</i> do canal do YouTube UNIVESP. A professora da Unicamp e da Universidade Mackenzie Marisa Lajolo é entrevistada pelo jornalista Ederson Granetto. Em seguida, compará-la ao vídeo em que aparecem o entrevistador e a entrevistada, autores das falas transcritas.	Entregar aos cursistas a transcrição das falas. Exibir o vídeo da entrevista indicada, de onde foram transcritas as falas do diálogo. Pedir que os cursistas reconheçam o que significam os códigos usados nas transcrições.
8º. Momento	Atividade de retextualização da <i>Entrevista Racismo em Monteiro Lobato</i> .	Pedir aos cursistas que formem três equipes. Distribuir o texto indicado. Solicitar que executem a retextualização da entrevista da fala para a escrita.
9º. Momento	Apresentações das retextualizações. Discussão oral sobre a relevância das atividades de retextualização através do estudo de entrevistas.	Incentivar a socialização das retextualizações. Discutir sobre a relevância das atividades de retextualização para as práticas de ensino de língua portuguesa.
2º DIA – Módulo III		
Manhã (4 horas) Módulo III	Considerações iniciais	Cumprimentar o grupo.

1º. Momento:	Introdução da proposta de trabalho do módulo III. Exposição dialogada recapitulando os conteúdos dos módulos I e II.	Introduzir a proposta de trabalho do módulo III. Incentivar a exposição dialogada para recapitular conteúdos trabalhados nos módulos I e II.
2º. Momento:	Exibição do Filme “Narradores de Javé”	Exibir o filme indicado.
Intervalo (15 minutos)		
3º. Momento:	Análise reflexiva oral do filme. Leitura compartilhada dos PCN (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017) sobre orientações para o ensino da oralidade.	Motivar análise reflexiva oral do filme, a fim de discutir sobre a tradição das práticas orais, tais como a contação de histórias, presentes no cotidiano de algumas comunidades. Propor aos cursistas leitura compartilhada de alguns tópicos dos PCN (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017), com o propósito de estudar sobre a produção dos gêneros textuais orais nas práticas de linguagem.
Almoço		
Tarde (4 horas) Módulo III 4º. Momento	“Agora, pare! Vamos relaxar?” Vídeo – Palestra “O tempo e a vida” de Mário Sergio Cortella.	Assistir a um trecho da palestra indicada. Motivar comentários livres após o vídeo.
5º. Momento	Leitura compartilhada do texto “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação” (MARCUSCHI, 2007, p.17-31). Leitura do texto “Oralidade como objeto de ensino na escola na escola” (. LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P.; LIMA, J.de.M., 2012.p.13-35)	Solicitar a leitura compartilhada do texto indicado, a fim de discutir sobre os gêneros e suas interações como práticas sócio-históricas, bem como sobre os gêneros textuais (primários e secundários) e o ensino. Entregar o texto indicado aos cursistas e dar início à leitura compartilhada, com o propósito de discutir sobre os gêneros orais e suas particularidades composicionais, assim como a abordagem dos gêneros orais no contexto escolar.

6º. Momento	Análise de gêneros que são objeto das atividades de produção oral nos livros didáticos de língua portuguesa, identificando o equilíbrio quali-quantitativo de atividades entre os eixos do ensino da oralidade e da escrita, bem como verificar o potencial dessas atividades para aprendizagens significativas com a linguagem oral.	<p>Solicitar aos cursistas que se organizem em quatro equipes e que tenham em mãos os seus livros didáticos de língua portuguesa (LDP).</p> <p>Averiguar a disposição dos gêneros objeto das atividades de produção no eixo de oralidade e listá-los em uma tabela.</p> <p>Identificar se há o equilíbrio quali-quantitativo de atividades entre os eixos da oralidade e da escrita.</p> <p>Analisar se as propostas didáticas com o eixo da oralidade contribuem para proporcionar aos alunos aprendizagens significativas no contexto escolar e se colaboram com aprendizagens que lhes permitam interagir com competência no contexto extraescolar.</p>
Intervalo (15 minutos)		
7º. Momento	Socialização das análises.	Estimular a socialização da análise.
8º. Momento	Apresentação de fichas avaliativas aos cursistas. Avaliação de atividades e discussões propostas nos módulos I, II, III.	Distribuir fichas avaliativas para que os cursistas avaliem a pertinência das atividades e das discussões propostas nos módulos I, II, III.
<p>Oralidade na sala de aula: sistematizando o ensino dos gêneros em três categorias</p> <p>PROFESSORA - FORMADORA: DIANA MOURA</p> <p style="text-align: center;">ROTEIRO DO CURSO</p>		

ETAPAS	ATIVIDADES	ORIENTAÇÕES
3º DIA – Módulo IV		
Manhã (4 horas) Módulo IV 1º. Momento:	Considerações iniciais Introdução da proposta de trabalho do módulo IV. Exposição dialogada recapitulando os conteúdos do módulo III.	Cumprimentar o grupo. Introduzir a proposta de trabalho módulo IV. Incentivar a exposição dialogada para recapitular conteúdos trabalhados no módulo III.
2º Momento:	“Agora, pare! Vamos relaxar?” Apresentação do depoimento “Pais brilhantes, professores fascinantes” de Augusto Cury – Biblioteca do Cury.	Apresentar vídeo com o depoimento indicado. Motivar comentários livres após o depoimento.

3º Momento:	<p>Leitura compartilhada do texto “Eixo da oralidade”, dos PCE (PERNAMBUCO, 2012) (p.52-59).</p> <p>Leitura compartilhada do texto “O oral como um objeto de ensino” (PERNAMBUCO, 2012, p.149-183).</p> <p>Questionar aos cursistas: 1. “Qual a distinção entre estudar a produção de gêneros orais e estudar atividades de linguagem orais?” 2. “Quais são as três categorias de gêneros para o ensino da oralidade e o que as distinguem?”</p>	<p>Entregar aos cursistas cópias do texto indicado com a finalidade de iniciar a leitura compartilhada.</p> <p>Propor leitura compartilhada do texto indicado.</p> <p>Discutir, com base nas leituras, sobre o ensino do eixo da oralidade nas aulas de língua portuguesa. Lançar dois questionamentos, propondo uma reflexão sobre a produção de gêneros orais e as atividades de linguagem orais.</p> <p>Registrar na lousa as três categorias de gêneros para o ensino da oralidade: I - o oral espontâneo e as produções (conversação), II - o oral com origem na escrita (oralização da escrita), III - oralidade letrada (gêneros da oralidade mais formais apoiados na escrita).</p>
4º Momento:	Produção de texto Mesa Redonda	<p>Solicitar aos cursistas que se dividam em três grupos.</p> <p>Cada equipe será responsável por discutir uma categoria de gêneros para o ensino da oralidade.</p> <p>Selecionar dois integrantes de cada grupo para a produção de uma mesa redonda.</p>
Intervalo (15 minutos)		

<p>5º. Momento:</p>	<p>Leitura em grupo do capítulo “Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p.37-56).</p> <p>Análise de proposta de produção de texto com o gênero seminário para turmas de 9º ano.</p> <p>Socialização das leituras.</p>	<p>Dividir os cursistas em quatro grupos e sugerir a leitura do capítulo indicado, com o propósito de lançar uma discussão sobre práticas docentes para o ensino de língua, bem como o trabalho sistemático com os gêneros textuais.</p> <p>Entregar cópias do texto indicado para cada grupo.</p> <p>Entregar aos grupos cópias de uma proposta de produção de texto com o gênero seminário, para ser aplicada com alunos do 9º ano. Analisar a proposta de didatização desse gênero.</p> <p>Motivar a socialização das leituras.</p>
<p>Almoço</p>		

<p>Tarde (4 horas) Módulo IV 6º. Momento:</p>	<p>Escuta do podcast “A oralidade em ação” – A oralidade nas aulas de língua portuguesa sob a perspectiva da BNCC das autoras Gabriela Vieira e Wynndy Silva.</p>	<p>Motivar após a escuta do podcast a análise reflexiva-oral sobre competências e habilidades desenvolvidas a partir do estudo do gênero textual oral seminário nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental.</p>
<p>7º. Momento:</p>	<p>Análise de atividades nos LDP, atentando para a abordagem de ensino dos gêneros objetos das atividades da categoria da oralidade letrada.</p> <p>Registro escrito dos resultados das análises das atividades.</p>	<p>Solicitar a divisão dos cursistas em quatro equipes e pedir que tenham em mãos novamente os LDP de suas escolas.</p> <p>Propor aos cursistas que enquadrem os gêneros das atividades do eixo da oralidade, já selecionados no módulo II, nas três categorias de gêneros para o ensino da linguagem oral.</p> <p>Orientar para a escolha de uma atividade com gênero oral formal público, a fim de analisar as etapas de preparação, produção e avaliação.</p> <p>Motivar um registro escrito para todos os integrantes do grupo, contendo os resultados das análises das atividades de oralidade letrada dos LDP.</p> <p>Solicitar a cada equipe a produção de podcasts contendo o resultado das análises das atividades, devendo ser apresentada no final do curso. Os podcasts serão postados em uma sala virtual elaborada para o curso, do aplicativo Google Sala de aula. Os cursistas deverão interagir no dia das apresentações com comentários.</p>
Intervalo (15 minutos)		
<p>8º. Momento:</p>	<p>Orientação sobre a avaliação do curso.</p> <p>Produção de seminários (planejamento)</p>	<p>Orientar os cursistas sobre a proposta de avaliação do curso. Sugerir que permaneçam nas mesmas equipes da última atividade.</p> <p>Solicitar aos cursistas o planejamento das atividades que comporão o seminário, o qual</p>

		<p>deverá ser apresentado em até 40 minutos de exposição oral.</p> <p>Orientar os cursistas para a escolha, em seus grupos, de um livro didático para planejar a proposta de análise de atividades do eixo da oralidade a ser apresentada no seminário.</p> <p>Motivar o planejamento da atividade com um gênero da oralidade letrada em formato de sequência didática, a fim de que seja apresentada no seminário.</p>
<p>Oralidade na sala de aula: sistematizando o ensino dos gêneros em três categorias</p> <p>PROFESSORA - FORMADORA: DIANA MOURA</p> <p style="text-align: center;">ROTEIRO DO CURSO</p>		
ETAPAS	ATIVIDADES	ORIENTAÇÕES
4º DIA – Módulo V		
<p>Manhã (4 horas)</p> <p>Módulo V</p> <p>1º. Momento:</p>	<p>Considerações iniciais</p> <p>Introdução da proposta de trabalho do módulo V.</p> <p>Exposição dialogada, recapitulando os conteúdos do módulo IV.</p>	<p>Cumprimentar o grupo.</p> <p>Introduzir a proposta de trabalho módulo V.</p> <p>Incentivar a exposição dialogada para recapitular conteúdos trabalhados no módulo IV.</p>
<p>2º. Momento:</p>	<p>“Agora, pare! Vamos relaxar?”</p> <p>Apresentação do vídeo “Eu tenho um sonho” - discurso político de Martin Luther King (legendado).</p>	<p>Apresentar o discurso político indicado.</p> <p>Motivar análise reflexiva oral do discurso.</p>
<p>3º. Momento:</p>	<p>Leitura em grupo das seguintes partes dos PCN (BRASIL, 1998):</p> <p>“Apresentação da área de língua portuguesa” (p. 17 -20);</p> <p>“Objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental” (p. 32-33);</p>	<p>Dividir os cursistas em grupos e sugerir a leitura de algumas partes indicadas dos PCN, dos PCE e da BNCC com o intuito de discutir sobre as implicações pedagógicas desses documentos oficiais para as</p>

	<p>“Conteúdos do ensino de língua portuguesa” (p. 33-41).</p> <p>Leitura em grupo dos seguintes textos dos PCE (PERNAMBUCO, 2012): “Apresentação” (p.13-14); “A organização dos parâmetros de língua portuguesa” (p.15-18).</p> <p>BNCC (BRASIL, 2017, p. 59-69) – “Área de Linguagens” e “Língua Portuguesa”</p> <p>“Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.”. (BRASIL, 2017, p.115)</p> <p>Socialização das leituras.</p>	<p>transformações no ensino de língua portuguesa no que se refere à importância do ensino da oralidade, aos princípios organizadores dos conteúdos e aos parâmetros para o ensino de língua portuguesa.</p> <p>Entregar cópias dos textos indicados. Cada equipe trabalhará com um texto diferente e deverá apontar as reflexões que essas diretrizes oficiais propõem quanto aos objetivos organizacionais e aos parâmetros para o ensino de língua materna.</p> <p>Motivar a socialização das leituras.</p>
Intervalo (15 minutos)		
4º Momento:	<p>“Agora, pare! Vamos relaxar?” - Leitura para outros: Sarau de poemas.</p>	<p>Distribuir poemas entre os cursistas. Praticar a leitura de poemas para outros.</p>
5º Momento:	<p>A formadora solicita que os cursistas tenham em mãos o “Guia de livros didáticos do PNLD 2019.”.</p> <p>Leitura compartilhada dos critérios avaliativos relativos para o ensino do eixo da oralidade no “Guia de livros didáticos de língua portuguesa do PNLD 2019.”.</p>	<p>Solicitar que os cursistas tenham em mãos o “Guia de livros didáticos de língua portuguesa do PNLD 2019”.</p> <p>Propor leitura compartilhada do “Guia de livros didáticos de língua portuguesa do PNLD 2019”, com o propósito de compreender os critérios usados para avaliar livros didáticos de língua portuguesa, especialmente os critérios relativos ao trabalho com o eixo de ensino da oralidade.</p>

6º. Momento:	<p>Leitura das resenhas do livro escolhido para o seminário, com o intuito de compreender a avaliação do PNLD 2019 ao que se refere ao trabalho com a oralidade.</p> <p>Análise das atividades para o ensino da oralidade, presentes no livro didático e selecionadas para a apresentação do seminário.</p>	<p>Solicitar que os cursistas reúnam os grupos dos seminários, a fim de verificar através da leitura da resenha do livro escolhido para o seminário, a avaliação do PNLD 2019 quanto aos critérios relativos ao trabalho com a linguagem oral.</p> <p>Analisar, de acordo com as prescrições dos PCN, dos PCE, da BNCC e do PNLD 2019 as exigências para o ensino da linguagem oral, o potencial das atividades referentes aos gêneros da categoria da oralidade letrada, presentes no livro didático escolhido para a apresentação do seminário.</p> <p>Registrar os resultados das análises, a fim de socializá-los no seminário.</p>
Almoço		
Tarde (4 horas) Módulo V 7º Momento:	<p>“Agora, pare! Vamos relaxar?” Apresentação dos vídeos “Cante lá que eu canto cá”, de Patativa do Assaré, e “Árvore do dinheiro”, do cordelista Felipe Pinto.</p>	<p>Apresentar dois vídeos, um de um repente e outro de um cordel, conforme indicado.</p>
8º Momento:	<p>Leitura compartilhada do texto “Livros em sala de aula – Modos de usar” (ROJO, 2005, p.35-43).</p>	<p>Entregar o texto indicado aos cursistas e dar início à leitura compartilhada, a fim de discutir um breve histórico do livro didático (LD) na escola, bem como discutir a visão de livro didático como suporte e como gênero de discurso e, conseqüentemente, o impacto que essas visões propagam na escolha e no uso do LD.</p>

	Leitura compartilhada do texto “Livro didático de língua portuguesa: modos de usar e modos de escolher.” (ROJO, 2006, p.49-62).	Motivar a leitura compartilhada do texto designado, com o propósito de discutir sobre diálogos do professor com o LD e a perda da autonomia docente em decorrência do uso do livro, o que interfere diretamente nos modos de usar o LD.
Intervalo (15 minutos)		
9º. Momento:	Roda de conversa sobre as experiências docentes dos cursistas quanto aos modos de escolha e de uso do LD.	Motivar roda de conversa sobre as experiências docentes dos cursistas quanto aos modos de escolha e de uso do LD nas suas práticas pedagógicas.
10º. Momento	Planejamento de atividades para a apresentação do seminário.	Planejar atividades para a apresentação do seminário.
<p>Oralidade na sala de aula: sistematizando o ensino dos gêneros em três categorias</p> <p>PROFESSORA - FORMADORA: DIANA MOURA</p> <p style="text-align: center;">ROTEIRO DO CURSO</p>		
ETAPAS	ATIVIDADES	ORIENTAÇÕES
5º DIA – Módulo VI		
Manhã (4 horas) Módulo VI 1º. Momento:	<p>Considerações iniciais</p> <p>Introdução da proposta de trabalho do módulo VI.</p> <p>Exposição dialogada, recapitulando os conteúdos do módulo V.</p>	<p>Cumprimentar o grupo.</p> <p>Introduzir a proposta de trabalho módulo VI.</p> <p>Incentivar a exposição dialogada para recapitular conteúdos trabalhados no módulo V.</p>

2º. Momento:	“Agora, pare! Vamos relaxar?” - Vídeo – declamação do poema Menestrel de Willian Shakespeare.	Motivar análise-reflexiva oral do poema.
3º. Momento:	Planejamento de atividades para a apresentação do seminário.	Motivar os cursistas para reunir os grupos e planejar atividades para a apresentação do seminário.
4º. Momento:	Organização da ordem e da distribuição do tempo das apresentações dos seminários.	Sugerir a ordem das apresentações dos seminários e orientar o controle do tempo de uma hora para a apresentação de cada grupo, de modo que sejam distribuídos 40 minutos para a exposição oral e 20 minutos para intervenções com perguntas e comentários do (a) formador (a) e dos cursistas.
Intervalo (15 minutos)		
5º. Momento:	Apresentação oral do primeiro grupo. Intervenções do(a) formador(a) e dos cursistas com perguntas e comentários.	Encaminhar a apresentação oral do primeiro grupo. Motivar intervenções dos cursistas para a realização de perguntas e de comentários, bem como a intervenção do (a) formador (a).
Almoço		
Tarde (4 horas) Módulo VI 6º. Momento:	Apresentação oral do segundo grupo. Intervenções do(a) formador (a) e dos cursistas com perguntas e comentários.	Encaminhar a apresentação oral do segundo grupo. Motivar intervenções dos cursistas para a realização de perguntas e de comentários, bem como a intervenção do(a) formador(a).
7º. Momento:	Apresentação oral do terceiro grupo. Intervenções do (a) formador (a) e dos cursistas com perguntas e comentários.	Encaminhar a apresentação oral do terceiro grupo. Motivar intervenções dos cursistas para a realização de perguntas e de comentários, bem como a

		intervenção do (a) formador(a).
Intervalo (15 minutos)		
8º. Momento:	<p>Apresentação oral do quarto grupo.</p> <p>Intervenções do(a) formador(a) e dos cursistas com perguntas e comentários.</p>	<p>Encaminhar a apresentação oral do quarto grupo.</p> <p>Motivar intervenções dos cursistas para a realização de perguntas e de comentários, bem como a intervenção do (a) formador(a).</p>
9º Momento	<p>Avaliação de atividades e discussões propostas nos módulos IV, V, VI.</p> <p>Autoavaliação do desempenho durante a apresentação do seminário.</p>	<p>Distribuir fichas para os cursistas avaliarem a pertinência das atividades e das discussões propostas nos módulos IV, V, VI.</p> <p>Solicitar aos cursistas uma autoavaliação do desempenho durante a apresentação do seminário e a aprendizagem durante o curso como um todo.</p>

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É papel da escola, no ensino de Língua Portuguesa, promover situações de aprendizagens significativas aos alunos através de gêneros textuais orais e escritos, visando, portanto, os usos das práticas sociais. Com o propósito de preparar os alunos para as interações por intermédio da fala, desenvolvendo competências comunicativas orais para se expressarem com eficiência e criticidade, nos contextos escolares e extraescolares, faz-se importante, também, que a escola invista no ensino dos gêneros orais formais públicos. Diante disso, a nossa pesquisa de mestrado busca como objeto de análise duas coleções de LDP, do 6º ano 9º ano, aprovados pelo PNLD 2017, a fim de investigar como esses livros abordam o ensino dos gêneros orais da categoria **oralidade letrada**. Levantamos a hipótese de que ainda é incipiente o trabalho com a oralidade nos LDP, predominando propostas de atividades nada ou pouco sistematizadas, visando contextos mais informais de uso da língua. Assim, como objetivo geral da pesquisa qualitativa, à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000), verificamos, nas duas coleções de LDP, se as atividades propostas para o ensino dos gêneros orais, propiciam aos estudantes aprendizagens significativas para as interações orais escolares e extraescolares. Ademais, como objetivos específicos, analisamos como ocorre a sistematização do trabalho para o ensino da produção de gêneros orais formais. Outrossim, averiguamos como as atividades consideradas da oralidade letrada possibilitam a construção de conhecimentos sobre: (i) as especificidades da fala; (ii) a interação por meio de gêneros orais e (iii) as relações entre a fala e a escrita. Por fim, elaboramos um curso de formação continuada para professores da rede estadual de ensino – produto final de nossa pesquisa - a fim de oportunizar reflexão de saberes e partilha de experiências para o ensino de práticas de oralidade letrada.

Identificamos, em cada coleção de LDP analisada, que o trabalho com a oralidade poderá ocorrer com a presença de gêneros orais informais e formais públicos, bem como através de gêneros escritos inseridos em atividades de linguagem com a modalidade oral. Nessas duas coleções de LDP, reconhecemos a existência de atividades com gêneros pertencentes às três categorias de análise: **o oral espontâneo, o oral com origem na escrita e a oralidade letrada**. Na Coleção A (CA), que está organizada em quatro unidades temáticas, cada uma apresenta-se com três capítulos. Dentre as atividades apresentadas na seção *Produção de texto*, contabilizamos duas propostas com gêneros textuais escritos oralizáveis e sete propostas com gêneros orais formais públicos. Na Coleção B (CB), constituída por quatro

unidades temáticas, cada uma apresenta-se com dois capítulos. Apontamos a aparição de duas atividades com gêneros orais da categoria **oral com origem na escrita (oralização da escrita)**, inseridas na seção *Produção de texto*. Na outra seção de produção *Na trilha da oralidade*, a qual é específica para o estudo do oral, encontramos sete ocorrências com gêneros da categoria da **oralidade letrada**.

Assim, tomamos como objeto de análise da nossa pesquisa apenas atividades com os gêneros orais formais públicos, os quais se apresentam nas seções de produção de textos orais. Para tanto, selecionamos uma amostragem contendo sete atividades com gêneros da categoria **oralidade letrada**, sendo quatro atividades da CA e três atividades da CB. Observamos, de antemão, nas duas coleções, que ainda há um investimento maior de propostas didáticas voltadas para os eixos de leitura, produção de textos escritos e análise linguística. No caso da oralidade, há uma predominância de atividades com gêneros da categoria **oral espontâneo**, articuladas sempre aos eixos de leitura, nas quais aparece a conversa dirigida, a fim de discutirem-se as temáticas das leituras com base em questionamentos sobre os textos lidos. Notamos, também, nas duas coleções de LDP analisadas, uma grande frequência de ocorrências que tratam de atividades com gêneros escritos oralizáveis, ora presentes em seções referentes ao eixo de leitura, ora em seções de produção de texto.

Haja vista a análise das atividades presentes em cada livro didático (LA) da CA, selecionamos atividades de produção de texto com os respectivos gêneros orais: Exposição oral (LA6) – Debate deliberativo (LA7) – Seminário (LA8) – Debate regrado público: o papel do moderador (LA9). No que se refere à sistematização de um trabalho para o ensino de gêneros orais formais, constatamos que, dentre as quatro propostas de atividades da CA, três apresentam um modelo didático sistematizado, contendo orientações pertinentes para o ensino do gênero, englobando, nesse processo, as etapas de preparação, produção e avaliação. São elas: Exposição oral (LA6), Debate deliberativo (LA7) e Debate regrado público: o papel do moderador (LA9). Apesar da ausência de alguns conhecimentos acerca de especificidades da fala, essas atividades possibilitam ao aluno o desenvolvimento de competências comunicativas para a interação com os gêneros orais formais públicos estudados em diferentes contextos sociais.

Chamamos a atenção para a atividade com o gênero Seminário (LA8), na qual reconhecemos lacunas no que se refere a uma sequência didática sistematizada. Nessa proposta de produção, não aparece a etapa da avaliação, a fim de recapitular aspectos estudados do gênero através de critérios que ajudam não apenas ao professor, mas também o

aluno a refletirem sobre os avanços e as dificuldades das produções realizadas. Além disso, nas etapas de preparação e produção, atentamos para redundâncias de informações que não colaboram para a progressão da sequência didática, de maneira a não proporcionar ao aluno a clareza dos conhecimentos ensinados. Durante a etapa de preparação, há um bom direcionamento sobre a necessidade de fundamentar bem a pesquisa, uma vez que o apresentador assume o papel de especialista, porém são superficiais as informações quanto à elaboração do roteiro, como também não se abordam na atividade a (s) temática (s) que deverão ser tratadas no seminário.

No modelo didático da Exposição oral (LA6), ressaltamos o quanto se apresentam em conexão as etapas de preparação, produção e avaliação, a fim de contribuir para uma melhor compreensão da função social do gênero, como também dos papéis dos interlocutores. Destacamos, nessa proposta de trabalho, as indicações presentes nas etapas de pesquisa e planejamento da Exposição oral (LA6), visto que orientam o aluno para a seleção de materiais de qualidade e para a pertinência de informações a serem transmitidas por um especialista na exposição oral. Ao tratar da sequência didática com o Debate deliberativo (LA7), percebemos que as etapas de preparação, produção e avaliação propiciam o desenvolvimento de competências comunicativas, dando ênfase às regras que estruturam esse tipo de debate, com o propósito de fornecer ao aluno uma boa interação na produção do gênero. No estudo com o gênero Debate regrado público: o papel do moderador (LA9), as etapas para o ensino proporcionam um bom desenvolvimento de competências no que se refere às dimensões discursivas do gênero, em que podemos ressaltar orientações eficientes quanto ao conteúdo e ao estilo, intencionando esclarecer os interlocutores em ação das suas respectivas funções, especialmente a respeito do papel assumido pelo moderador nas práticas sociais.

Quanto à construção dos conhecimentos relativos ao estudo dos gêneros da **oralidade letrada**, constatamos que, nas atividades estudadas da CA, apesar de reconhecermos a superficialidade de algumas propostas, houve a preocupação em tratar das especificidades da fala, das situações de interação através dos gêneros orais e das relações entre a fala e a escrita. Salientamos ausências de orientações mais específicas no que se refere aos conhecimentos linguísticos necessários ao trabalho com as normas do oral, em todas as atividades analisadas com gêneros orais formais públicos da CA. Ou seja, pouco destaque é dado ao estudo de elementos constitutivos da discursividade oral. Quando esse conhecimento é mencionado nas atividades, não são exploradas devidamente as especificidades da modalidade oral de cada gênero.

Na atividade com a Exposição oral (LA6), verificamos que não houve um atendimento para o estudo da linguagem expositiva, tampouco menciona-se quais são as estruturas linguísticas articuladoras que propiciam uma melhor coesão entre as partes do roteiro que será transmitido ao público ao longo da exposição oral, embora saibamos o quanto o aprendizado dessas estruturas colabora para uma melhor articulação de ideias nas etapas de apresentação desse gênero. No modelo didático com o debate deliberativo (LA7), não se esclarecem os tipos de argumentos necessários para um bom desempenho na produção do debate, nem se orienta sobre quais elementos linguísticos são importantes para um domínio adequado de estratégias argumentativas. Na proposta de produção com o Seminário (LA8), observamos que se menciona a necessidade de estudo de elementos linguísticos específicos da linguagem expositiva, de maneira a encontrarmos exemplos que se remetem às expressões de reformulação e de continuidade. Contudo, essas orientações não são apresentadas no contexto do roteiro escrito, o qual é bastante utilizado para planejar a fala desse gênero formal público. Na sequência didática com o gênero Debate regrado público: o papel do moderador (LA9), também não identificamos referência aos operadores linguísticos próprios de debates, nem mesmo há indicações sobre os tipos e as estratégias argumentativas.

Quanto à construção de conhecimentos que constituem as interações orais nas atividades do CA – tais como os paralinguísticos, os cinésicos e os socioculturais – ao nosso ver, todas as propostas didáticas contemplam de modo satisfatório as orientações sobre esses aspectos. Reportamo-nos à importância do estudo desses elementos, uma vez que colaboram, proporcionando sentidos às produções orais. Ademais, o estudo dos aspectos paralinguísticos e cinésicos são fundamentais, a fim de que os alunos compreendam que voz e corpo estão em conexão, devendo o aluno conhecer o uso adequado desses elementos durante as interações orais escolares e extraescolares. Ressaltamos que, nas atividades da CA, menciona-se como inadequado o uso de elementos suprasegmentais (pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos, entre outros), ou mesmo de alguns elementos linguísticos, tais como o uso de marcadores conversacionais. Esses aspectos, considerados erroneamente como desvios da língua, são também vistos como prejudiciais à fluência e à clareza dos discursos orais em algumas atividades da CA. Sabemos que essa visão é equivocada, pelo motivo de esses elementos contribuírem não somente para a reorganização de ideias no momento da fala, mas também para a construção de sentidos nas produções orais.

Diante disso, concordamos parcialmente com a visão dos autores da CA de que há um investimento em propostas didáticas com os gêneros orais formais públicos, de maneira a

desenvolver nos alunos competência linguística para atuar de forma eficiente nas práticas sociais. Acreditamos ainda ser necessário que as atividades com gêneros da categoria **oralidade letrada** sejam melhor sistematizadas, principalmente no que se refere aos conhecimentos linguísticos das especificidades da fala. Pouca abordagem ou quase nenhuma encontramos acerca de orientações sobre as normas do oral, bem como os operadores linguísticos que colaboram devidamente para a articulação de ideias nas práticas orais letradas. Reconhecemos, nas atividades analisadas, que há uma iniciativa para o planejamento da fala quando se orienta a elaboração de pesquisas e de um roteiro. Contudo, entendemos serem ainda lacunosas as indicações que norteiam a produção dos roteiros escritos, pelo motivo de servirem de apoio para uma melhor apresentação das produções orais. Com isso, compreendemos que é preciso um maior investimento quanto à construção de conhecimentos sobre as relações entre a fala e a escrita e concluímos que, apesar da pouca ocorrência de modelos didáticos que abordam os gêneros orais formais públicos, as propostas analisadas na CA apresentam, de um modo geral, etapas para um ensino sistematizado desses gêneros, tendo em vista as suas dimensões ensináveis, quanto à estrutura composicional, ao conteúdo e ao estilo.

Quanto às considerações sobre as análises das atividades que comportam cada livro didático (LB) da CB, tomamos como base as propostas de produção de texto com os seguintes gêneros orais: Entrevista (LB6) – Júri Simulado (LB7) – Seminário (LB9). Não identificamos atividades com gêneros da categoria **oralidade letrada** no LB8. A respeito do trabalho sistematizado com os gêneros objetos dessas atividades, averiguamos ser um fator de abordagem bastante deficiente nas propostas didáticas de cada LB. Ressaltamos que ora não identificamos investimento algum de etapas para um ensino sistematizado, conforme observamos na atividade com a Entrevista (LB6), ora reconhecemos, mesmo que de forma lacunosa, a existência de etapas de preparação – produção – avaliação, apresentando, portanto, uma sistematização do ensino ainda insuficiente quanto às dimensões ensináveis (estrutura composicional, conteúdo e estilo) dos gêneros. Como exemplo disso, apontamos a atividade com o Júri simulado (LB7). Na atividade com o gênero Seminário (LB9), percebemos que se intenciona uma sistematização do ensino, porém a presença das etapas de preparação e produção requerem uma maior atenção quanto ao trabalho didático com o conteúdo e sua relação com as unidades retóricas que comportam o seminário. Outrossim, não reconhecemos menção alguma aos critérios avaliativos necessários a um momento de avaliação entre professores e alunos. Dessa maneira, compreendemos que as atividades com

gêneros orais da CB ainda se apresentam incipientes no que remete ao desenvolvimento de competências comunicativas orais dos alunos, em razão de não os preparar suficientemente para a atuarem, através da fala, em contextos escolares e extraescolares.

Ao tratarmos, em nossa análise de atividades da CB, sobre a construção de conhecimentos no ensino dos gêneros orais formais públicos, intencionamos constatar se as atividades colaboram para a aquisição de conhecimentos acerca das especificidades da fala, a interação por meio dos gêneros orais e as relações entre a fala e a escrita. Observamos que, nas três atividades com gêneros da categoria **oralidade letrada**, há ausência quanto ao estudo de conhecimentos linguísticos específicos que favorecem o domínio da discursividade oral. Não detectamos orientações que instruem os alunos para o uso de operadores linguísticos próprios das normas do oral. Em cada gênero estudado, os elementos linguísticos facilitam a articulação de ideias, seja através do planejamento de perguntas e respostas em uma entrevista, seja a partir de uma boa elaboração de argumentos e contra-argumentos em um júri simulado, ou mesmo através de uma linguagem expositiva em um seminário. Ademais, reconhecemos que as atividades com a Entrevista (LB6), com o Júri simulado (LB7) e com o Seminário (LB9) orientam sobre o planejamento da fala, a partir de um roteiro escrito, o qual precisa ser elaborado a partir de pesquisas em fontes diversas, como também necessita de operadores linguísticos específicos para que sejam produzidos de forma eficiente nas comunicações orais. No entanto, não se explicita o ensino dessas estruturas, tampouco se instrui devidamente sobre os procedimentos para elaboração do roteiro. Assim, observamos poucas alusões a um estudo que reflita as relações entre a fala e a escrita.

Nesse contexto, destacamos como ponto negativo a atividade com a Entrevista (LB6), por apresentar orientações de maneira bastante insatisfatória, visto que não proporciona aos alunos uma reflexão quanto à elaboração do roteiro de perguntas, nem mesmo sugere uma temática pertinente que motive os alunos a pesquisar sobre um “especialista” a ser entrevistado. Outrossim, solicita-se, nessa atividade, que os alunos realizem a transcrição das falas, porém não se detalham indicações sobre esse processo, como também não se comenta a respeito da prática da retextualização, bastante utilizada nas edições de entrevistas. A retextualização é um processo que permite transformar um texto da modalidade oral para a escrita, ou vice e versa, possibilitando o aprendizado de conhecimentos específicos da fala, bem como o entendimento das relações entre fala e escrita numa perspectiva de contínuo. Além disso, não encontramos informações sobre o uso de recursos para gravação, pois são

essenciais nas produções de entrevistas, a fim de que os alunos consigam reproduzir de modo mais exato as falas dos entrevistados.

Na atividade com o Júri simulado (LB7), atentamos para a omissão de indicações sobre as estruturas linguísticas específicas, pela razão de ser um gênero da esfera discursiva jurídica e que demanda o uso de normas da oralidade não tão usuais nos contextos formais e cotidianos dos alunos. Nesse sentido, solicita-se que os alunos planejem seus discursos orais, entretanto não se ensina quais estratégias argumentativas devem ser usadas na produção oral. Na atividade com o Simulado (LB9), foram escassas as informações acerca da etapa da pesquisa sobre o assunto, como também não identificamos discussões que permitam uma reflexão sobre a temática, tampouco há orientações para a elaboração do roteiro que dará suporte à fala no decorrer na exposição. Desse modo, não se explicitam instruções para o ensino dos operadores linguísticos da linguagem oral expositiva, os quais ajudam o apresentador a articular oralmente a temática estudada para uma audiência.

Sobre o desenvolvimento de conhecimentos atrelados às interações orais nas atividades da CB – paralinguísticos, cinésicos e socioculturais –, constatamos lacunas quanto às instruções adequadas para as produções orais. Na atividade com a Entrevista (LB6), não aparecem indicações sobre esses conhecimentos. Além disso, não se proporciona o estudo das dimensões ensináveis do gênero entrevista, com o intuito de propiciar aos alunos conhecimentos de suas formas institucionalizadas nas práticas sociais. Na atividade com o Júri simulado (LB7), as informações que orientam os aspectos paralinguísticos e cinésicos apresentam-se de forma dispersa, fato que não colabora para nortear os alunos devidamente para o domínio entre a relação corpo e voz. Outrossim, consideramos lacunosa a exploração dos conhecimentos socioculturais desse gênero, visto que não se reflete sobre suas características estruturais, temáticas e estilísticas de acordo com os usos institucionalizados nas situações extraescolares. No modelo didático com o Seminário (LB9), consideramos válidas as indicações expressas quanto à exploração desses conhecimentos (paralinguísticos, cinésicos e socioculturais), de maneira a contribuir para o entendimento dos papéis sociais dos interlocutores – apresentadores e audiência – bem como da função social do gênero nos contextos públicos mais formais.

Logo, com base na coleta de dados e análises de atividades, concordamos com a concepção dos autores da CB de que a coleção traz, no decorrer de todas as unidades, o trabalho com a oralidade, mesmo se apresentando na relação com outros eixos de ensino. Contudo, discordamos de que o ensino da oralidade na CB se concretiza a partir de sequências

didáticas contendo etapas necessárias à produção dos gêneros orais. Como vimos, constatamos lacunas no que se refere a uma sistematização do ensino das propostas didáticas com os gêneros entrevista, júri simulado e seminário, pela razão de não ocorrerem as etapas estruturais de preparação – produção – avaliação. Ademais, consideramos divergentes dos resultados da nossa pesquisa falas dos autores da CB, quando afirmam que o estudo da oralidade na coleção ocorre a partir de diversos gêneros, propiciando a construção de conhecimentos oriundos da modalidade oral da língua e das suas especificidades. Observamos, nas atividades analisadas da CB, a omissão quanto ao ensino dos operadores linguísticos necessários para a discursividade oral, como também pouco investimento no ensino dos aspectos constituintes da fala nas interações orais. Por fim, apesar de a CB proporcionar um trabalho didático com os gêneros da **oralidade letrada (gêneros da oralidade mais formais apoiados na escrita)**, visto que requerem o planejamento da fala, não identificamos reflexões sobre a relação entre as modalidades da fala e da escrita na produção textual de gêneros orais.

Portanto, concluímos que as duas coleções de LDP analisadas promovem o trabalho com os gêneros orais formais públicos. Há um investimento de atividades do eixo da oralidade, como também identificamos a ocorrência de um ensino sistematizado nas duas coleções, porém ainda comportando lacunas nas suas etapas de preparação, produção e avaliação. Isso nos revela um avanço ainda em percurso, uma vez que, apesar de incipiente, as práticas de oralidade já aparecem com propostas de ensino melhor sistematizadas em LDP, fato que consideramos um progresso para o estudo de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Outrossim, consideramos que, apesar dos avanços dos estudos linguísticos sobre a oralidade nas últimas décadas, de maneira a favorecer diversas reflexões e discussões para o ensino de Língua Portuguesa, entendemos o quanto ainda é escasso o investimento de pesquisas voltadas para as práticas de ensino com os gêneros orais formais públicos. Reconhecemos a existência de alguns entraves, tais como a escassez do quantitativo do aporte teórico que nos possibilite um aprofundamento de discussões sobre alguns gêneros da categoria oralidade letrada.

Logo, compreendemos que esta pesquisa não contempla todas as lacunas para a abordagem dos gêneros orais formais no ensino de língua materna, entretanto acreditamos ser mais um avanço nas discussões para o eixo da oralidade, de modo a estimular novos estudos que toda pesquisa científica deve gerar. Pressupomos que nossa proposta de intervenção, o

curso para a formação continuada de professores intitulado “Oralidade na sala de aula: sistematizando o ensino dos gêneros da categoria oralidade letrada”, colaborará para futuras pesquisas, a partir do resultado dos dados que obteremos ao aplicarmos a formação continuada para os professores de Língua Portuguesa. Por fim, certamente, este estudo contribuirá para as reflexões sobre o ensino da oralidade na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AMADEU, M.S.U. dos SANTOS [et. al.]. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**. 1.ed. reimp – Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, T.F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.p.37-56.

ASKEHAVE, I.; SWALES, M.J. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: Bezerra, B.G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M.M. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de P.Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2010, p. 261-306.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.226p

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2016. 98 p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 06 abril 2017.

BRASIL. Ministério de Educação; BÁSICA, Secretaria de Educação. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional**

do livro didático – PNLD 2017. Brasília:2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 06 abril 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos** - Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação; BÁSICA, Secretaria de Educação. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2019.** Brasília:2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 10 janeiro 2019.

BATISTA, Antônio A. G. A política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Materiais didáticos: escolha e uso.** TV Escola. ago. 2005.p.12-24. (Salto para o Futuro, Boletim 14.).

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASILEIRO, Adna M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos.** São Paulo: Editora Atlas, 2013.

BRONCKART, Jean- Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2 ed. 2ª reimpr. São Paulo: EDU, 2012.

BUNZEN, Clecio. O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino aprendizagem de língua materna. In: COVRE *et al.* (Org.). **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin.** São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004. p. 221-257.

CAVALCANTE, M.C.B.; MELO, C.T.V. de. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M.C.B. (orgs). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** 1ed. 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.89-102.

CASTILHO, Ataliba T. Desafios no estudo da língua falada. **Museu da língua portuguesa.** São Paulo, 24 out. 2014. Disponível em:

http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_37.pdf. Acesso em 09 janeiro 2016.

CEREJA, W.R; MAGALHÃES. **Português Linguagens**. 9.ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA-MACIEL, Débora A. G. da; SANTOS, José M. P. S. Impactos do discurso oficial sobre a seleção dos gêneros textuais orais presentes nos livros didáticos de língua portuguesa. In: LUNA, Ewerton A. dos A.; Rodrigues, Siane G. C. (Orgs.). **Oralidade e leitura: olhares plurais sobre linguagem e ensino**. Recife: Editora UFPE, 2016. p. 75-96.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim G. da. **Os saberes docentes para o ensino da oralidade: o que sabem os professores e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa?** 2011. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

COSTA-MACIEL, Debora Amorim G. **Oralidade e ensino: saberes necessários a prática docente**. Recife: EDUPE, 2013.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L.A.; DIONÍSIO, A.P. (coord.) **Fala e escrita**.1. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.177-195.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros Textuais – Reflexões e ensino**. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2011.p.131-144.

DIONÍSIO, A.P.; VASCONCELOS,L.J.de. Multimodalidade, gênero textual e leitura.In: BUZEN,C.; MENDONÇA, M.(Orgs.).**Múltiplas Linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial,2013.p.19-42.

DESLANDES, S.F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**.Org.: Deslandes, S. F; GOMES, R; MINAYO, M.C.de.S.33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 149-185. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 247-275. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.215-246. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, V.M. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.p.13-27.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2008.79p.

GERALDI, J.W.; SILVA, L.L. M. da; FIAD, R.S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **DELTA - Revista de documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**. São Paulo, v. 12, n.2, p. 307-326, ago. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos** - Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.p.195-208.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Apresentação. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.p.07-12.

LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P.; LIMA, J. de M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T.F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.p.13-35.

LEAL, T.F.; SEAL, Ana G. de S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: LEAL, T.F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.p.73-94.

LIMA, A.; NORMANDA, B. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, T.F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.p.57-72.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD X a prática dos livros didáticos**. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2007. p.19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Recife, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. (Coord.) **Fala e escrita**.1. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEIRA, G.H.S.; SILVA, W.M.da. Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas. In: ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W.M.da. (Orgs.). **A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 63- 103.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.

MELO, Cristina T.V.de.; MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne C.B. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: LEAL, Telma. F.; GOIS, Siane. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.p.95-114.

MILLER, C.R. Gênero como ação social. In: MILLER, C.R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: PPGL-UFPE, 2009.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**.5. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

NASCIMENTO, Gláucia R. P. do. **A coesão textual para livros didáticos para o ensino médio**.2001. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife,2001.

NASCIMENTO, Gláucia R. P. DO. **Orientações para o ensino de língua materna**. 2008. Não publicado.

Martins, Diesel, A. e Diesel, D. O júri simulado como estratégia de ensino nas aulas de língua portuguesa e de educação física no ensino fundamental: um relato de experiências. **Revista Educação, Cultura e sociedade**. Sinop: Mato Grosso: Brasil, v.5, n.2. p. 182-196, jul./dez.2015.
<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/download/1862/1481>>
Acesso em 15 janeiro 2019.

OLIVEIRA, Tânia Amaral; SILVA, E.G.DE O.; SILVA, C.DE O.; ARAÚJO, L.A.M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa**.4ª edição. Editora IBEP,2015.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: língua portuguesa. Recife: SE. 2008.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Orientações Técnico-Methodológicas**: língua portuguesa. OTM. Recife: SE.2008.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Recife: SE.2012.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós graduação. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: Schneuwly, Bernard. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 07-18. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

ROJO, Roxane. Livros em sala de aula – Modos de usar. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Materiais didáticos**: escolha e uso.TV Escola. ago. 2005.p.35-43. (Salto para o Futuro, Boletim 14.).

ROJO, Roxane. O livro didático de língua portuguesa: modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007). In: BRASIL. Ministério da Educação. **Livro didático em questão**.TV Escola.2006. p.49-62. (Salto para o Futuro, Boletim 05.).

SABINO, F. **O Encontro Marcado**. Editora Record. 1.ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.p.129-147. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**.23.ed.rev. e atual.São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. C. L. da; LUNA, Ewerton Á. dos A. Oralidade no livro didático: os primeiros passos de um longo caminho. REVISTA ENCONTROS DE VISTA, v. 2, p. 29, 2014.

SILVA, Eduardo M. da; ANGELIS, Cristiane C. M. de. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.p.185-210.

SILVA, W.M.da. A aula-debate como fonte de mobilização de saberes. In: ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W.M.da. (Orgs.). **A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.121-143.

Sistema de Material Didático – **SIMAD**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>>. Acesso em: 06 abril 2017.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177.

SOUZA, Jacqueline; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antônia Villar. **Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental**. Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em:<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/5252/4469>> Acesso em: 23 julho 2018.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na produção**. Trad. Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO FRANCISCO (UFS). **Evento júri simulado**. 2013. Disponível em:<<https://www.usf.edu.br/eventos/eventosexibir/75772729/juri+simulado.htm?pre=0#.XE92kFxKjIU>> Acesso: 15 jan. 2019.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

XAVIER, Antônio Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Respel, 2013.