



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARIA BONFIM ALVES CÂNDIDO

**ANÁLISE DOS GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO “COLEÇÃO TEMPO DE
APRENDER”: CRENÇAS DOS DOCENTES E CONTRIBUIÇÕES PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

PAU DOS FERROS - RN

2024

MARIA BONFIM ALVES CÂNDIDO

ANÁLISE DOS GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO “COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER”: CRENÇAS DOS DOCENTES E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – *campus* de Pau dos Ferros (UERN/CAPF), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração - Linguagem. Linha de pesquisa - Estudos da linguagem e práticas sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Rodrigues de Mesquita Neto

PAU DOS FERROS -RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

A474a Alves Cândido, Maria Bonfim
ANÁLISE DOS GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER: CRENÇAS DOS DOCENTES E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. / Maria Bonfim Alves Cândido. - Campus de Pau dos Ferros (UERN/CAPF), 2024.
86p.

Orientador(a): Profa. M^a. José Rodrigues de Mesquita Neto.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. I. Rodrigues de Mesquita Neto, José. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MARIA BONFIM ALVES CÂNDIDO

ANÁLISE DOS GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO “COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER”: CRENÇAS DOS DOCENTES E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – *campus* de Pau dos Ferros (UERN/CAPF), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração - Linguagem. Linha de pesquisa - Estudos da linguagem e práticas sociais.
Orientador: Prof. Dr. José Rodrigues de Mesquita Neto

APROVADA EM ___/___/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Rodrigues de Mesquita Neto (Presidente)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – *campus* de Pau dos Ferros

Profa. Dra. Carolina Gomes da Silva (Examinadora Externa)

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira (Examinador Interno)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – *campus* de Pau dos Ferros

AGRADECIMENTOS

Ao Grande Arquiteto do Universo, por ser luz em toda a minha existência, por dar-me sabedoria para passar em todas as etapas para cursar o mestrado; por me fazer capaz de escrever, ler, reler, pensar e repensar, construir, desconstruir e reconstruir: Deus de toda força e poder.

Aos meus pais, João Cândido e Odete Pereira Cândido (**in memoriam**), pela imensidão de amor para com seus filhos; pelo esforço para que pudéssemos adentrar no mundo do ensino sistematizado, mesmo em meio a tamanhas dificuldades. Obrigada, meus amados!

À minha irmã e mãe, Fatinha, por acreditar em mim, pelas constantes orações, por assumir responsabilidades, que não eram suas, durante o período que me ausentava para as aulas presenciais, por tanto amor.

Ao meu esposo, por caminhar, literalmente, ao meu lado, pelo companheirismo, pelas palavras de apoio, pela dedicação, por abdicar de seus afazeres para me acompanhar nas viagens durante o período de aulas presenciais, por esse amor tão lindo.

Ao meu filho, por ser a motivação do meu dia a dia, pela força, pela paciência, pela compreensão, por tanto amor. Você é minha inspiração, meu filho amado.

À minha família, irmãos, irmãs, sobrinhos (as), cunhados(as), sogro, pelas orações, pela felicidade em me ver trilhando estes caminhos, pelo encorajamento.

À Hilderlândia, pelas orientações valiosas, pelas orações, pela disponibilidade em me ajudar, pela alegria em me ver seguindo nesta caminhada.

À Eleneuda, pela alegria partilhada, pelas orientações, pela empatia, união, pelas orações, por estar sempre presente em minha vida.

À Idel, por todo ensinamento, motivação, encorajamento e apoio.

Ao meu querido amigo, Genildo Angelim, pelo apoio, pela alegria, apesar das suas inúmeras demandas, em me ajudar nas correções deste trabalho.

Ao meu colega de trabalho, Francisco, pelas excelentes indicações de livros, de pesquisas; pela disponibilidade em me ajudar sempre que precisei.

Ao meu orientador, Rodrigues, pela partilha do conhecimento, pela clareza nas orientações, pela afetividade construída durante esta jornada.

Aos professores da UERN, pelos ensinamentos, oportunidades de crescimento profissional e pessoal.

Ao núcleo gestor do CEJA Ana Vieira Pinheiro pela atenção, disponibilidade e prontidão às solicitações feitas durante o estudo e aos professores desta instituição, pelo apoio, pela compreensão, pela empatia.

À secretaria municipal de educação e à prefeita municipal de Icó, pelo sentimento de empatia, pelo apoio durante este período de estudo. Esta dissertação se tornou possível graças ao interesse intelectual de todos.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CE - Ceará

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

DCRC - Documento Curricular Referencial do Ceará

EJA - Educação de Jovens e Adultos

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

LD - Livro Didático

LDP - Livros Didáticos de Língua Portuguesa

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

SEDUC - Secretaria da Educação do Estado do Ceará

UFPE – Universidade Federal do Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das habilidades nos eixos oralidade e da Produção Textual.....	24
Quadro 2 - Amostra das competências específicas da área de Linguagens e as de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental nos anos finais.....	26
Quadro 3 - Amostra da Organização das Habilidades para o componente Língua Portuguesa do Ensino Fundamental nos anos finais.....	27
Quadro 4 – Critérios para análise dos gêneros orais na coleção Tempo de Aprender.....	54
Quadro 5 – Estrutura da Coleção Tempo de Aprender Ensino Fundamental 6º ao 9º Ano.....	57
Quadro 6 - Gêneros predominantes no volume do 6º Ano da coleção Tempo de Aprender.....	58
Quadro 7 - Gêneros predominantes no volume do 7º Ano da coleção Tempo de Aprender.....	60
Quadro 8 - Gêneros predominantes no volume do 8º Ano da coleção Tempo de Aprender.....	62
Quadro 9 - Gêneros predominantes no volume do 9º Ano da coleção Tempo de Aprender.....	65
Quadro 10 - Dados pessoais e profissionais dos professores entrevistados.....	70
Quadro 11 – Sequência didática – Gênero oral: Entrevista.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura geral da BNCC.....	25
Figura 2 – Receita Poética – Do oral para o escrito.....	61
Figura 3 – Apresentação do gênero causo.....	63
Figura 4 – Proposta de construção do Gênero seminário.....	63
Figura 5 – Proposta de elaboração do gênero Entrevista.....	65
Figura 6 – Avaliação da atividade do gênero Entrevista.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pós-graduação.....	70
Gráfico 2 - Conceito de oralidade.....	71
Gráfico 3 - Importância do ensino da oralidade na disciplina de Língua Portuguesa....	72
Gráfico 4 - Abordagem do desenvolvimento das habilidades da oralidade.....	72
Gráfico 5– Desafios para o ensino da oralidade.....	73
Gráfico 6 Usos sociais da língua.....	73
Gráfico 7 - Desenvolvimento de sequência didática com gêneros orais.....	74
Gráfico 8 – Motivação para o desenvolvimento de sequência didática.....	74
Gráfico 9 - Frequência com que trabalham os gêneros orais em sala de aula.....	75

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar a abordagem dos gêneros orais no livro didático Coleção Tempo de Aprender, trabalhado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Ana Vieira Pinheiro. Os objetivos específicos estão definidos como: identificar os gêneros orais contemplados no livro didático; verificar a função social e comunicativa dos gêneros orais encontrados; verificar as crenças e usos dos gêneros orais por docentes da EJA; e propor atividades envolvendo o uso dos gêneros orais. Para a fundamentação teórica deste estudo utilizamos os documentos oficiais nacionais e estaduais, observando a concepção de ensino presente nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Plano Nacional do Livro Didático EJA (2014) e no DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará). Para falar de oralidade, buscamos apoio em Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) e para tratar de crenças, Almeida Filho (1999) e Barcelos (2006). Como metodologia, a presente pesquisa foi delimitada com uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva e de corte transversal. Nesse aspecto, este trabalho está inserido na linha de pesquisa que discute os estudos da linguagem e práticas sociais e traz como objeto de análise o livro didático Coleção Tempo de Aprender, bem como as crenças dos docentes e suas contribuições para a Educação de Jovens e Adultos. Fizemos a análise e identificamos que o livro didático oferta de forma reduzida o trabalho sistematizado com os gêneros orais. Quanto à aplicação dos questionários acerca das crenças dos professores, os docentes foram unânimes ao responderem que a oralidade é fundamental para a comunicação eficaz. Por fim, construímos uma proposição didática de forma que pudéssemos contribuir para um ensino nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa com uma presença significativa do eixo da oralidade.

Palavras-Chave: Livro didático, oralidade, crenças.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo general analizar el enfoque de los géneros orales en el libro de texto Colección Tiempo de Aprender, trabajado en el Centro de Educación de Jóvenes y Adultos Ana Vieira Pinheiro. Los objetivos específicos están definidos como: identificar los géneros orales contemplados en el libro de texto; verificar la función social y comunicativa de los géneros orales encontrados; verificar las creencias y usos de los géneros orales por parte de los docentes de la EJA; y proponer actividades que involucren el uso de los géneros orales. Para la fundamentación teórica de este estudio, utilizamos los documentos oficiales nacionales y estatales, observando la concepción de enseñanza presente en los PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), en la BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Plano Nacional do Livro Didático EJA (2014) y en el DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará). Para hablar de oralidad, buscamos apoyo en Carvalho y Ferrarezi Jr. (2018) y para tratar las creencias, Almeida Filho (1999) y Barcelos (2006). Como metodología, esta investigación fue delimitada con un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y de corte transversal. En este aspecto, este trabajo se encuentra dentro de la línea de investigación que discute los estudios del lenguaje y prácticas sociales y tiene como objeto de análisis el libro de texto Colección Tiempo de Aprender, así como las creencias de los docentes y sus contribuciones a la Educación de Jóvenes y Adultos. Realizamos el análisis e identificamos que el libro de texto ofrece de manera reducida el trabajo sistematizado con los géneros orales. En cuanto a la aplicación de los cuestionarios sobre las creencias de los profesores, los docentes fueron unánimes al responder que la oralidad es fundamental para la comunicación eficaz. Finalmente, construimos una propuesta didáctica de manera que podamos contribuir a la enseñanza en las clases del componente curricular Lengua Portuguesa con una presencia significativa del eje de la oralidad.

Palabras clave: Manual didáctico, oralidad, creencias.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ORALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS: O QUE PRECISAMOS SABER?.....	17
2.1 OS GÊNEROS ORAIS: O QUE SÃO?	28
2.2 ORALIDADE E PESQUISA: O QUE TEMOS?.....	34
2.3 CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUAS	42
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	49
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	50
3.2 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	51
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA	52
3.4 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS	53
4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	56
4.1 ANÁLISE DA COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER JOVENS E ADULTOS.....	56
4.1.1 O LUGAR DO GÊNERO ORAL NO LIVRO DIDÁTICO COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER.....	58
4.2 GÊNEROS ORAIS: CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CEJA ANA VIEIRA PINHEIRO.....	69
5.. SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO

O uso da linguagem oral é imprescindível tanto na vida social e acadêmica. Sabe-se que a maioria dos eventos de comunicação nas instituições de ensino acontece por meio da vocalização, no entanto, o ensino voltado para essa modalidade de linguagem, melhor dizendo, o trabalho com a oralidade no sentido de que o aluno venha entender os seus padrões de uso e adaptá-la às diversas situações, ainda não ocorre de forma tão sistemática quanto se almeja. Nesse entendimento, Betti e Gomes-da-Silva (2018, p. 39) sintetizam dizendo que linguagem oral é a “capacidade humana de produzir sentidos, de articular significados sociais e pessoais e compartilhá-los conforme as necessidades e experiências da vida em sociedade”

Dessa forma, ao observar a literatura acerca dos gêneros orais, percebemos que poucos são os estudos nessa área. Assim, nosso trabalho se torna relevante dentro do programa profissional em Letras (PROFLETRAS), posto que no eixo Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará só foi encontrado um trabalho (Silva, 2015) dentro da temática oralidade associada à análise do livro didático. Salientamos que a relevância desta pesquisa se dá pelo que ela propiciará aos estudantes, oferecendo o contato com os mais diversos gêneros orais, que se constituem em ações sociodiscursivas para dizer ao mundo e agir sobre ele. Dessa forma, poderá assegurar aos discentes a capacidade de ser um formador de opiniões sobre as situações sócio-histórico-político circundantes, bem como intervir nelas. Esses gêneros possibilitarão a inserção dos alunos nas práticas sociais dentro e fora da escola, assegurando o pleno exercício da cidadania.

Por esse viés, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), o uso da fala fica ainda mais comprometido devido a sua historicidade, envolvendo as questões emocionais, faixa etária e tempos de aprendizagem diferentes, traduzido, assim, muitas vezes, em dificuldade de se expressar, principalmente, pela consciência de que “a língua funciona como material de contrato social” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 15) e que dos educandos, começam a ser exigidos os compromissos pelas coisas das quais falam. Dessa forma, os alunos da EJA, sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência de mundo, precisam compreender e utilizar a linguagem formal para diferenciar os variados níveis de linguagem, considerando que o seu retorno à escola, segundo a fala da maioria dos alunos, se dá no intuito de obter melhores condições para ingressar no mercado de trabalho, sendo esse seu principal objetivo.

Com base nessa premissa, podemos dizer que os alunos da EJA, percebidos no âmbito dos sujeitos, são formados nas relações sociais e na vida social por intermédio da cultura, dos

valores e das crenças que dão sentido e significado a essas relações. Frente a essa perspectiva, dada a diversidade de temáticas que se relacionam aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, este trabalho tenta responder às seguintes perguntas-problema: qual o papel dado aos gêneros orais dentro do livro didático no processo de ensino e aprendizagem de português na EJA? Como os gêneros orais são abordados no livro didático Coleção Tempo de Aprender? Quais as crenças que envolvem os professores do CEJA Ana Vieira Pinheiro acerca do trabalho com gêneros orais? Que atividades/práticas sociais e comunicativas se expressam no livro didático? Para tanto, temos como hipótese que o livro didático oferta de forma reduzida atividades relacionadas aos gêneros orais, não permitindo o desenvolvimento da habilidade oral nos diversos contextos comunicativos. Ademais, hipotetizamos que o professor ainda segue a crença de que aluno bom é o aluno calado, assim, silenciando-o.

Dessa maneira, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a abordagem dos gêneros orais no livro didático Coleção Tempo de Aprender e as crenças dos professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos Ana Vieira Pinheiro. Para chegarmos ao objetivo geral, recorreremos aos seguintes objetivos específicos: a) identificar os gêneros orais contemplados no livro didático; b) verificar a função social e comunicativa dos gêneros orais encontrados; c) verificar as crenças e usos dos gêneros orais por docentes da EJA; e d) propor atividades envolvendo o uso dos gêneros orais. Esses objetivos movem a nossa pesquisa, desenhando quão expressivo é esse estudo, considerando que compreendem os gêneros orais como um objeto ensinável, tendo como suporte uma das principais ferramentas de trabalho da maioria dos professores, o livro didático.

Nesse sentido, este trabalho focará não apenas na análise da abordagem dos gêneros orais, mas também na proposição de atividades que contemplem as práticas desse gênero para um público que, muitas vezes, não domina a oralidade convencional, nem a prática da reflexão para fazer uso da linguagem oral sobre temas sociais ou para o desenvolvimento de projetos pessoais.

Sabe-se que a linguagem oral é um dos objetos de ensino da língua materna, configurando principalmente os gêneros orais da esfera pública de comunicação. Isso se dá devido às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), como também da participação do Estado através do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD, 2019), considerando que este constitui uma das mais importantes políticas públicas no âmbito educacional. É pertinente dizer que o PNLD traz a proposta de objetos a serem incorporados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP), a linguagem oral, assegurada também pelos PCNs (Brasil, 1998), desenhando-se como exemplo desses objetos.

Em vista disso, tivemos como base em Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 24) quando afirmam que “o ensino da oralidade, no componente curricular língua portuguesa, já era previsto nos documentos oficiais para ser trabalhado de forma sistemática, e não apenas em momentos aleatórios, devendo haver então, um planejamento pedagógico”. Nesse sentido, há um diálogo com os PCN (Brasil, 1997, p. 50), pois a sua literatura nos diz que “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.” Nesse sentido, é fundamental pensar e desenvolver estratégias que vislumbrem um trabalho sistemático em sala de aula, a partir de atividades significativas que valorizem a relevância da exposição oral no contexto escolar e na vida social do aluno.

Sob esse aspecto, compreendemos também que a prática docente do ensino de língua oral nas escolas tem como suporte os livros didáticos, não obstante, apesar de ter havido avanços em muitos desses livros, ainda não é possível ver o reconhecimento do lugar da oralidade no ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Até hoje, é lacunar a presença de atividades que contemplem os gêneros orais durante as aulas no ensino da língua materna.

Considerando esse panorama, é que a pesquisa em face proveio da necessidade de se analisar a abordagem dos gêneros orais no livro didático Coleção Tempo de Aprender (Silva; Silva; Marchetti, 2013), adotado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) - Ana Vieira Pinheiro, principalmente no que se refere às atividades propostas para o ensino da modalidade oral. Além disso, verificaremos quais as crenças que os docentes têm sobre a necessidade de se trabalhar com os gêneros orais no ensino básico, mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos e a percepção acerca do descompasso entre os gêneros propostos pelo livro didático e os conhecimentos dos quais os alunos devem se apropriar para se tornarem competentes discursivamente, assinalando suas contribuições para essa modalidade de ensino.

Não obstante, nossa experiência pedagógica revela que muitos livros didáticos já trazem propostas para se trabalhar com os gêneros orais, mas nem todos conseguem equilibrar de forma qualitativa essas propostas com as orientações dos documentos, tampouco com as necessidades dos estudantes, sendo ainda incipientes no trato com a competência comunicativa, apesar de terem sido avaliados pelo PNLN, restringindo a oralidade a poucas atividades isoladas, fora de contexto e, muitas vezes, sem contribuição social. No que tange a essa competência, pressupõe-se que ela engloba o saber de uso das variações linguísticas em diferentes situações. Dessa forma, a escola pode proporcionar um espaço para um trabalho pedagógico, envolvendo os alunos no desenvolvimento dessas habilidades.

A orientação do documento oficial que norteiam a educação no estado do Ceará (DCRC, 2019) apresenta em seus textos a responsabilidade que a escola deve ter para com os alunos, no que diz respeito ao ensino da utilização dos gêneros orais em contextos diversos, para que possam se expressar, partilhar informações e ideias, fazendo uso da linguagem com maestria e destreza. Enfatiza claramente a valorização de se desenvolver a habilidade da oralidade, oportunizando a condição de participação dos alunos, em variadas práticas sociais, como também a inserção no mercado de trabalho e a aptidão para reconhecer e exigir direitos.

Além desta introdução, dividimos nosso trabalho em cinco capítulos. No primeiro capítulo teórico apresentamos os estudos de Carvalho e Ferrarezi Jr (2018), assim como as orientações dos documentos oficiais que norteiam sobre o processo de ensino e aprendizagem da oralidade no ensino básico. Trazemos ainda as orientações presentes na literatura dos documentos oficiais, a preparação do professor e seu fazer pragmático com a oralidade, especialmente na EJA, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997 e 1998), como também, o Documentos Curricular Referencial do Ceará – DCRC (2019 e 2021), que é um documento educacional constituído por diretrizes e linhas de ações básicas, elaborado pelo Governo do Estado do Ceará, em parceria com os municípios e construído à luz da BNCC. Já na seção que trata de estudos realizados acerca da oralidade, buscamos sustentação em Ferreira (2014), Esteves (2014), Silva (2015), Silva (2018), Striquer e Silva (2021), que focalizaram a sistematização da modalidade oral e sua utilização enquanto objeto de ensino no desenvolvimento das práticas comunicativas dos alunos em sala de aula. Para falar sobre a relação das crenças dos professores acerca do gênero oral enquanto prática pedagógica no ensino da oralidade, no capítulo 2.3, buscamos sustentação em Barcelos, 2006 e Nascimento, Oliveira, Oliveira, 2020. No terceiro capítulo, descrevemos o percurso metodológico para a construção da nossa pesquisa. A ele, seguirão o quarto capítulo em que analisamos a abordagem dos gêneros orais no LD e, por fim, no quinto capítulo, o cenário das considerações finais.

2 ORALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS: O QUE PRECISAMOS SABER?

Ao abordar sobre a oralidade no ensino de português, se faz necessário recorrer aos documentos oficiais que regem a educação. Para esta pesquisa e, em especial, para esta seção, recorreremos à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997 e 1998), como documentos que direcionam o ensino básico nacional. Também trazemos o Documentos Curricular Referencial do Ceará – DCRC (2019 e 2021), que é um documento educacional constituído por diretrizes e linhas de ações básicas, elaborado pelo Governo do Estado do Ceará, em parceria com os municípios e construído à luz da BNCC, objetivando apontar caminhos para as aprendizagens essenciais e indispensáveis no estado do Ceará. Nos fundamentamos ainda, no dizer dos escritores que tomamos como embasamento para a nossa pesquisa.

Dessa forma, para introduzir esta seção, se faz essencial compreendermos o significado da oralidade. Para Mesquita Neto (2021, p. 90), "é uma habilidade linguística relacionada com a produção do discurso". Assim, relaciona-se com outros conceitos e ideias significativas, como pensamento, realidade, possibilidade de conhecimento e, principalmente, comunicação. É pertinente dizer que, além da capacidade de comunicação, é um discurso, ou seja, implica pensamento ordenado, estrutura e lógica, elementos estes, que estão para além da comunicação.

Para Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 13), "há poucas coisas que possamos considerar mais características da espécie humana do que falar". Para esses autores, começamos nossa caminhada incrível pelo mundo da oralidade quando ouvimos atentamente e, assim, aprendemos a falar. Nesse sentido, enquanto local onde o conhecimento acontece de forma processual e contínua, a escola desempenha um papel essencial no desenvolvimento das aptidões e competências de comunicação oral com os alunos nas várias fases de ensino.

Entretanto, na escola, durante as aulas de português, quando comparada à escrita, percebemos que a proficiência oral tem ocupado um lugar secundário em todo o processo de desenvolvimento do aluno, não vislumbrando-a enquanto objetivo educacional de aprendizagem e seu fundamental papel na construção humana. Face a esse cenário, discussões teórico-metodológicas, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), dispuseram novos conceitos e objetivos para o ensino da oralidade, orientando para um trabalho a partir das práticas sociais, não mais marcadas apenas pelas diferenças e semelhanças entre fala e escrita.

A necessidade do ensino da oralidade na educação básica só se tornou expressa no final da década de 1990, com a elaboração dos PCNs (Brasil, 1998), documento que demonstra a relevância de abordar as práticas de proficiência oral nas aulas de Língua Portuguesa através do ensino dos gêneros discursivos orais.

Contudo, somente em 16 de agosto de 2009, é publicada a primeira resolução CD FNDE nº51 que regulamenta o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2013). Antes desse período, as obras utilizadas pelos estudantes e professores não passavam por um processo rigoroso de avaliação e análise. Em sua primeira e segunda edições respectivamente, 2009 e 2011, o PNLD EJA avaliou e organizou o material, selecionando-o de acordo com as especificidades desse público, distribuindo assim, coleções didáticas direcionadas às turmas de Alfabetização e Ensino Fundamental e, para o Ensino Médio esse material foi utilizado inicialmente em 2012 (Costa-Maciel, Silva Bilro e Figueirêdo Barbosa, 2021).

Ressaltamos ainda que em sua última edição, 2014, houve um avanço no tocante ao processo de consolidação da política de material didático para jovens, adultos e pessoas idosas, porém, apesar dessa ampliação, após 2014, não foi lançada nenhuma outra edição do PNLD EJA. Assim, os materiais didáticos usados pelos docentes no programa de jovens e adultos estão desatualizados e, de certa forma, não obedecendo as atualizações que tangem o ensino básico trazidas na BNCC (2017, 2018).

Dessa forma, coube à escola a responsabilidade de organizar propostas educativas que contemplem o estudo dos gêneros de comunicação verbal, escrita e oral, considerando as dimensões linguística, pragmática e semântica, não apenas do domínio da expressão escrita, mas, de forma significativa a expressão oral da língua, especialmente no que se refere às situações que ocorrem em contextos públicos mais formais.

Nessa linha de raciocínio, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 17) contribuem ao dizer que

[...] a oralidade, é, portanto, mais do que a parte central de uma fórmula boba do tipo “emissor-receptor”, ela é muito mais do que a parte da linguagem que Saussure gostava de estudar ou a forma mais comum de comunicação humana – ela é a parte de uma fórmula nada boba, nada simples e nada desprezível, uma fórmula incopiável e irreduplicável chamada “eu”. Negar a alguém sua oralidade é negar-lhe seu “eu”.

Nesse sentido, corroboramos com os autores, considerando que a capacidade para aquisição da língua oral é inata, biológica, ou seja, faz parte da própria natureza humana, mas sua apropriação ocorre a partir da interação entre os sujeitos a partir da sua língua, sendo a

oralidade imprescindível para a consolidação do seu eu, nas atividades sociais, discursivas e dialógicas em razão do que a vida pessoal, profissional e social requisita.

É comum se ouvir discursos sobre a importância de desenvolver a oralidade e de enriquecer o vocabulário, embora não se saiba exatamente explicar o porquê. Contudo, é imprescindível compreender que a razão pela qual essa desenvoltura torna tão necessária, reside no fato de que, se não houver a palavra oportuna, não há a consciência de certas dimensões da realidade às quais tais palavras dizem respeito. Há, portanto, um diálogo com os PCN, quando estes afirmam que

(...) nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola, a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões, os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. (Brasil, 1998, p. 25).

Dessa forma, pensar a oralidade como saber escolar ou conteúdo de ensino de língua portuguesa é abordar um componente curricular presente na história desse ensino, quando essa língua passou da categoria de língua dos colonizadores à categoria de língua nacional (LDB 2.045/61) e depois para língua materna (LDB 9394/96).

O discurso oral, portanto, deve ser tomado como objeto de conhecimento visando levar tanto ao aprendizado de práticas escolares em que a oralidade se faz presente, como também contribuir para a participação do aluno na vida pública. Essa perspectiva de trabalho pode levar, naturalmente, à formação para a cidadania.

Em vista disso, mencionamos as considerações de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 43), quando dizem que “[...] a fala serve como material de contrato social [...]”. Logo, compreendemos que a utilização da língua é construída pelos sujeitos nos processos de interação humana, ante os papéis sociais. Para tanto, cabe à escola ensinar ao aluno a utilizar a língua oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. “Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações.” (Brasil, 1998, p. 25).

Por esse prisma, privilegamos a modalidade falada da língua e o tratamento dado a ela na BNCC (Brasil, 2018), em consonância com a proposta do Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, 2019) acerca da oralidade. Esse programa tem sido responsável pela aquisição do livro didático, além de outros materiais e, já passou por inúmeras mudanças ao longo dos anos, dentre as quais, a adequação dos gêneros orais referente às mais variadas

situações de comunicação para explorar a modalidade oral na interação em sala de aula, bem como nos espaços públicos.

No que tange ao eixo de Oralidade, a literatura do Guia 2019 (PNLD) nos diz que as crianças desenvolvem e praticam a oralidade de forma natural e espontânea fora da escola, no convívio com a família, bem como nos meios sociais. Contudo, nas instituições educacionais, a oralidade torna-se objeto de conhecimento e de desenvolvimento de competências e habilidades de uso diferenciado nas diversas situações que requerem diferentes graus de formalidade exigidas para atender às convenções sociais. Assim, no Guia do Livro Didático 2019,

[...] o eixo Oralidade inclui conhecimentos sobre as diferenças e semelhanças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade nas mais diversas interações comunicativas formais e convencionais. Esse eixo inclui também o conhecimento das variedades linguísticas da língua oral e a criação de uma atitude de respeito frente a essas variedades, desenvolvendo uma atitude fundamental para o enfrentamento e desconstrução de preconceitos linguísticos. (Brasil, 2019, p. 14-15).

Por esse viés, compreende-se que o ensino de oralidade tenha respaldo no seu uso social, haja vista que “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 147). Para tanto, é imprescindível que os livros didáticos apresentem propostas de atividades com gêneros orais da esfera pública e formal, além de atividades voltadas para situações comunicativas de uso informal da língua. A abordagem dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa propiciará aos alunos o desenvolvimento de habilidades que lhes serão úteis em eventos reais.

Isso se faz mais necessário quando se trata de Educação de Jovens e Adultos, considerando que a prática oral bem elaborada é algo significativo para atender às particularidades desse público, que vislumbra a preparação e qualificação para o mercado profissional, que é cada vez mais exigente, desafiador e competitivo. Para os alunos dessa modalidade, o domínio da oralidade poderá ampliar suas oportunidades, compreendendo assim, a importância do livro didático em oferecer atividades que contemplem os gêneros orais para a efetivação de um ensino mais conectado às suas necessidades, sejam no âmbito profissional ou social, considerando que “esse exercício auxilia no enfrentamento a estereótipos em torno da EJA, que dificultam o acesso equânime de seus educandos às diversas atividades da vida social, como o mercado de trabalho” (DCRC, 2021, p. 65). Igualmente importante é o acesso ao conhecimento que “sempre teve um papel significativo

na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana” (Brasil, 2000, p. 9).

Outra indagação que nos cabe debater é como os gêneros orais devem ser abordados em sala de aula. É mister salientar que a modalidade oral carrega uma intenção de comunicação, num processo em que o sujeito possa interagir e se apresentar em diversas práticas e contextos sociais. No entanto, tratar o oral como fim parece ser uma perspectiva ainda distante. Por essa ótica, convém expressar aqui um questionamento consistente de Carvalho e Ferrarezi Jr (2018, p. 18) quando em suas palavras perguntam “mas por que, então, nossa escola deixou de lado a oralidade e sobrevalorizou a escrita e a leitura?”. Os autores nos apresentam ainda as explicações de Gnerre (1985) no sentido de que as classes dominantes investiram na ideia da supremacia da decodificação do código escrito em detrimento dos saberes da língua, ao dizer que “[...] a capacidade de ler e escrever é considerada intrinsecamente boa e apresentando vantagens sobre a pobreza da oralidade.” (Gnerre, 1985, p.38, *apud.* Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 19). Temos ainda, nesse sentido, a colaboração de Marcuschi (2010) quando discorre acerca da escrita estando associada à oralidade ser usada nas historicidades dos discentes, quer seja no dia a dia, quer seja na jornada acadêmica, contudo, para cada circunstância comunicativa há uma finalidade tanto em relação ao uso da escrita quanto da oralidade.

Na continuação, se faz importante dizer da orientação de tornar usual a prática com os gêneros orais em sala, como está posta na literatura nos PCN (Brasil, 1998, p. 49):

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.

Contudo, a práxis nem sempre acontece. Acerca dessa questão, Teixeira (2012) afirma que a prática de expressão oral, quando presente nas atividades de aula, costuma estar relacionada a atividades lúdicas e informais, como “converse com seu colega” ou “discuta em grupo”. Por esta ótica, compreende-se que a autora enfatiza que essa “mera oralidade não caracteriza pedagogicamente a atividade de uso da linguagem em situações sociais e informais de comunicação oral” (2012, p. 242), em que o discurso do aluno não se torna relevante.

É possível inferir que essa problemática para materializar a aplicação dos gêneros orais na escola decorra do fato de que esse gênero é nitidamente heterogêneo. Na visão de Travaglia (2013), os gêneros orais caracterizam-se de maneira bastante diversa, pois mesmo alguns textos escritos, pensados para serem falados, podem ser considerados gêneros orais. Evidentemente leva a graus diferentes de oralidade, pois, por exemplo, a leitura de uma conferência ou comunicação científica em congresso, ou a realização de uma conferência ou de uma exposição oral qualquer com base em um roteiro preparado, mas em que o que se vai dizer não está dito palavra por palavra serão diferentes, mas ambos serão considerados um gênero oral. A aula, por exemplo, em que ocorrem vários gêneros orais, pode seguir um roteiro, mas nunca será lida como pode acontecer com uma conferência ou comunicação científica em congresso. (Travaglia, 2013). Portanto, podemos extrair que os gêneros orais possuem características e ferramentas individuais que devem ser ensinadas.

Nesse contexto, é pertinente citar Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 36) quando questionam, “ora, por que nossos alunos chegam à universidade sem saber ler, sem saber escrever, sem saber ouvir, sem saber falar? Porque faltou durante a escola básica, um trabalho sistemático e consistente em torno dessas competências comunicativas”. Compreende-se na fala, que é imprescindível que a escola disponibilize para os alunos um trabalho que contemple os gêneros orais, criando oportunidades que possibilitem ao aluno adquirir a capacidade de expressar-se, utilizando as formalidades da língua oral, de forma organizada, nos diversos espaços sociais, como também a importância de aguardar seu turno para falar. Caso o processo não seja bem desenvolvido, seguramente, os alunos terão dificuldades para lidar com a ferramenta, e tais dificuldades terão seus reflexos seja na interação social, na vida acadêmica e/ou profissional. Em um outro momento, os autores supracitados revelam que se deparavam, em suas pesquisas, com alunos que tinham competências de expressão oral mais complexas, pois haviam aprendido a falar com desenvoltura nas vivências da igreja a qual participavam. Assim comprovando que o trabalho com o gênero oral desenvolve a fala e a expressividade, conseqüentemente, transforma os sujeitos mais competentes comunicativamente.

Nota-se no enfoque, a significativa influência que os grupos extraescolares, cujos alunos têm contato continuamente com a linguagem oral, demonstram ter no que se refere ao desempenho oral do estudante. Todavia, é dada à escola a incumbência do ensino sistematizado da oralidade. E, quanto às especificidades da oralidade nos anos iniciais, é importante que os estudantes sejam motivados a atuarem em práticas que articulem fala e escrita, sendo esse trabalho intensificado no decorrer dos anos, propiciando ao discente a

competência para falar e ouvir de forma crítica e reflexiva em qualquer situação de comunicação (Carvalho; Ferrarezi Jr, 2018).

Dessa forma, ao valorizar a oralidade em sala de aula, bem como as práticas escritas, a escola estará assistindo a um panorama que compõe a linguagem humana de forma sistematizada, principalmente na EJA, considerando que esta é uma modalidade que oferece a possibilidade de recuperar os estudos, principalmente para o aluno da classe trabalhadora, que retorna frequentemente à escola após vários anos de afastamento para melhorar tanto o desempenho acadêmico quanto as condições de trabalho. Por essa lógica, a educação vai repaginar os seus objetivos, efetivando o que diz na LDB (9394/96) em uns dos seus princípios básicos: XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Nesse mesmo sentido, compreendemos que a prática da produção oral é fundamental, visto que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) afirma que o componente de Língua Portuguesa deve proporcionar experiências de aprendizagem tanto através da linguagem escrita como da oral. É importante dizer que o documento é organizado em níveis de ensino, sendo que o primeiro nível abrange a Educação Infantil; o segundo, o Ensino Fundamental, o qual está subdividido em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º), além do Ensino Médio, contemplando todos os componentes curriculares. Cada nível de educação é discutido em suas especificidades e tem seus objetivos e suas competências elucidadas.

É possível dizer que há dez competências gerais previstas na BNCC (Brasil, 2018), que norteiam os currículos das escolas de educação básica do Brasil no sentido da formação integral dos alunos, a fim de que possam desenvolver capacidades e habilidades para serem o oleiro de sua própria história, assim como resolverem os problemas do cotidiano e do mundo do trabalho, sendo elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético e repertório cultural; comunicação; argumentação; cultura digital; autogestão; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e autonomia. O documento coloca a competência da comunicação verbal oral/escrita em paridade, como é possível perceber em:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2018, p. 9).

Nesse âmbito, o Eixo da Produção de Textos opera em articulação com o da Oralidade, pois “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria

(individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BRASIL, 2018, p. 76). É possível observar na literatura desse documento que uma parte significativa das habilidades elencadas no eixo da Oralidade e no da Produção Textual estão relacionadas entre si, como se constata no quadro 1:

Quadro 1 - Relação das habilidades nos eixos oralidade e da Produção Textual.

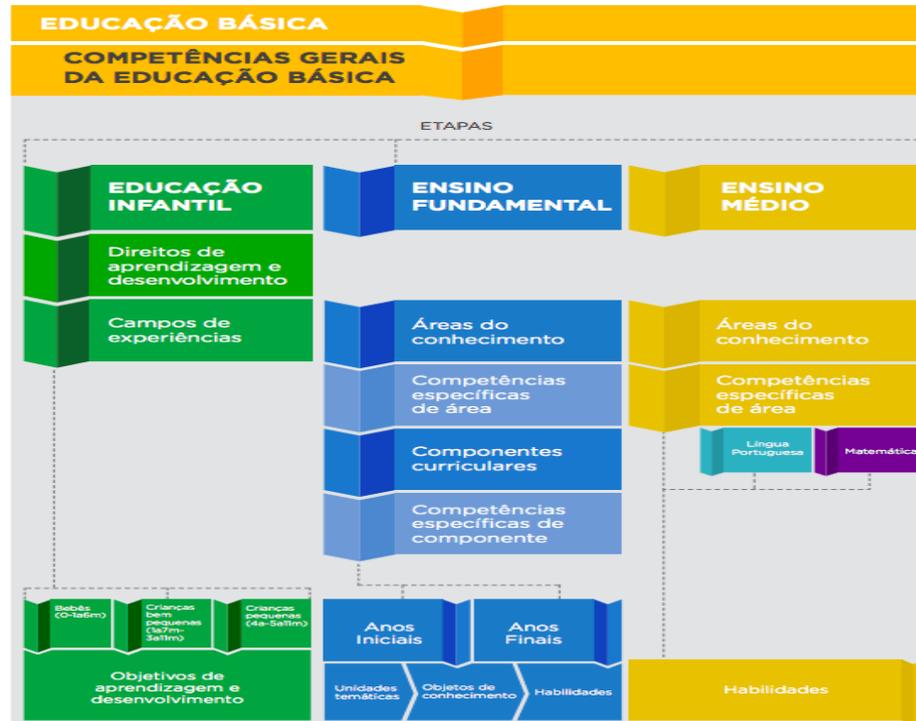
<p>Relação entre fala e escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.
-------------------------------------	--

Fonte: Informações extraídas de Brasil, 2018, p. 80.

Dessa forma, percebemos que há equidade na indicação de habilidades entre os eixos da integração, considerando uma perspectiva não dialética entre oralidade e letramento em que gêneros orais são sugeridos para possibilitar práticas de interação. Entendemos isso como significativo porque, se um documento sustenta teoricamente que as práticas devem dissipar o mito da supremacia da escrita, então as indicações de conteúdo, habilidades e procedimentos devem ser quantitativa e igualmente consistentes com essa posição.

Para uma melhor compreensão, se faz pertinente apresentar a estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) mostrada na figura 1:

Figura 1: Estrutura geral da BNCC.



Fonte: Brasil, 2018, p. 24.

Ao observar a figura 1, entende-se que a primeira etapa abrange a Educação Infantil, contemplando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências que são relativos aos grupos por faixa etária. Já a segunda etapa é a do Ensino Fundamental, que está organizada em cinco áreas do conhecimento, as quais “se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes” (Brasil, 2018, p. 27), sendo dividido em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º), como também do Ensino Médio, contemplando todos os componentes curriculares.

Na continuidade do estudo, faz-se oportuno destacar a organização didática referente ao ensino fundamental na qual contempla quatro eixos de ensino: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica, sendo que cada um desses eixos considera práticas de linguagem que demandam ser exploradas na sala de aula. Esse documento contempla as competências e habilidades da oralidade, onde incluem práticas de linguagem oral relacionadas à compreensão e uso da fala, bem como da escuta.

Entendendo que competência é definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Vejamos, então, o quadro 2 que apresenta uma

amostra das competências específicas da área de Linguagens e as de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental nos anos finais.

Quadro 2 - Amostra das competências específicas da área de Linguagens e as de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental nos anos finais.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.	1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.	3. Ler, escutar e produzir textos orais , escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.	5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Fonte: Extraído de Brasil, 2018, p. 65 e 87.

Não sendo possível realizar uma análise crítica de todas as competências, mas compreendendo-as como fundamentais na construção do aprendizado, é que tratamos aqui sobre a 3ª e 4ª competências específicas de linguagem, que nos remete à utilização de diferentes linguagens, tendo em vista a língua com sua dinâmica e riqueza cultural, histórica, social de uso, e as formas de estrutura do discurso oral, formal e informal, respeitando as várias situações de uso da língua, sensível à historicidade e o reconhecimento dos gêneros discursivos orais como instrumentos de promoção dos direitos humanos.

Apresentaremos ainda, no quadro 3 com amostras das habilidades de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, visto que, que nesta etapa de aprendizagem, os alunos, para se tornarem leitores críticos das informações que circulam nas plataformas digitais, devem desenvolver habilidades em diversos gêneros digitais. Durante este momento de sua formação, uma vez que já dispõem de um nível mais elevado de

críticidade para a comunicação, principalmente se este público é o da Educação de Jovens e adultos.

Quadro 3 - Amostra da Organização das Habilidades para o componente Língua Portuguesa do Ensino Fundamental nos anos finais.

HABILIDADES DO 6º AO 9º ANOS E 6º E 7º ANOS	HABILIDADES 8º E 9º ANOS
<p>(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, <i>podcasts</i> noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, <i>vlogs</i>, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – <i>podcasts</i> e <i>vlogs</i> noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.</p> <p>(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.</p> <p>(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.</p> <p>(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.</p> <p>(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.</p>	<p>(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.</p> <p>(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.</p>

(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.	
--	--

Fonte: Extraído de Brasil, 2018, p. 143, 149, 169, 181 e 185.

Para um melhor entendimento da forma como estão descritas as habilidades, faz-se necessário dizer que estão postas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo a seguir: Língua Portuguesa (**EF69LP25**). Esse código alfanumérico é lido em pares, nesse caso, 4 pares. O primeiro par de letras, **EF**, sinaliza a etapa de Ensino Fundamental. O segundo par, **69**, aponta as séries – 6º ao 9º ano. **LP** marca o componente língua portuguesa e, finalmente, **25** é o último par, o de numeração sequencial referente à posição da habilidade no documento.

Dessa forma, através da leitura do quadro 3, pode-se inferir que a BNCC (Brasil, 2018) sugere que o desenvolvimento das habilidades se dê de forma contextualizada, através de textos pertencentes aos gêneros que circulam nos diversos segmentos da atividade humana, como na literatura da habilidade EF89LP13, que acentua o desenvolvimento do pensamento crítico e a curadoria consciente de informações. Além disso, a literatura das habilidades desta tabela nos faz perceber que é necessário desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para lidar com textos multissemióticos de forma a tornar relevantes as práticas contemporâneas que envolvem a dinâmica das redes sociais. Por conseguinte, é imprescindível que os discentes tomem posse das especificidades de cada linguagem para descortinarem o poder de alcance oralização dos discursos.

Nesse contexto, este capítulo tratou das discussões que circundam a conceitualização da oralidade, ancorado nos estudos dos teóricos citados nesta redação, bem como a proposta e os direcionamentos para o trabalho com os gêneros orais, pautados nas orientações dos principais documentos que regem a educação no Brasil. Apresentaremos na seção 2.1, a definição e o uso dos gêneros orais no ensino de língua portuguesa.

2.1 OS GÊNEROS ORAIS: O QUE SÃO?

Os gêneros são considerados um aparato importante para o ensino; são os instrumentos pelos quais o homem interage no mundo e por meio dos quais as relações sociais se instauram (Dolz, Schneuwly, 2004). Nesse sentido, é que a BNCC (Brasil, 2018), ao falar

especificamente do componente curricular Língua Portuguesa, traz como proposta quatro grandes eixos, dentre eles, a oralidade:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos [...]). (Brasil, 2018, p. 71).

Quando apresentados, separadamente, tais eixos, explicitam-se as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades especificamente apresentadas para cada um dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A saber, os gêneros são instrumentos cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais, sendo estas linguísticas e discursivas de construção e de escolha do gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada. Quanto às atividades, são ações que deverão ser mediadas por objetivos específicos, socialmente elaboradas e disponibilizadas para serem realizadas, na observação do contexto, para que dessa forma, o aluno possa realizar uma ação social por meio da linguagem. Por esse prisma, Travaglia (2013, p. 4) afirma que:

[...] gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita.

Assim, como Carvalho; Ferrarezi Jr. (2018, p. 16 -17), compreendemos que a “oralidade é parte orgânica de nós, ela nos compõe como somos. Sua falta é como a falta de outra parte qualquer, com todas as consequências que uma falta dessas pode trazer para a vida cotidiana”. Vemos, portanto, a relevância de se trabalhar a linguagem no contexto aulista, pois ela atravessa as fronteiras do universo escolar, ou seja, a linguagem não faz parte apenas do currículo da escola, mas também da cultura e da historicidade dos discentes.

Nesse caminho, percebemos que ensinar a oralidade na escola é fundamental, considerando que ela é definida como prática social interativa com finalidades comunicativas e que se materializa de forma sonora, manifestando-se socialmente nos variados gêneros textuais (Marcuschi, 2010). A materialidade desse ensino se concretizará a partir da inserção dos alunos nas várias práticas de interação social de linguagem, observando seu contexto histórico, os temas, a pertinência de sua abordagem em função dos interlocutores.

Nesse sentido, os aprendentes, através de uma mediação pedagógica, poderão, ao utilizar os gêneros orais, produzir e usufruir de conhecimentos, bens e valores culturais, dando-lhes um novo significado à luz de suas experiências pessoais e visão crítica do mundo.

Contudo, ainda encontramos na escola, muitos alunos surdos e mudos, mas que não são pessoas com deficiência, e que de acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 22):

São crianças e adolescentes biologicamente aptos a ouvir e falar, as competências da oralidade além de suas necessidades diárias, muitas vezes diminutas, na vida extraescolar. Meninos e meninas monossilábicos que sobrevivem sem a competência de expor suas ideias com clareza e sem coragem de abrir a boca diante de gente “mais importante”, porque lhes foram negados os meios para seu desenvolvimento integral.

Nessa interpretação, é pertinente dizer que a dimensão discursivo-dialógica na educação de jovens e adultos se faz presente nas diversas situações através do seu discurso oral, como algo de natureza política, que reflete suas interpretações da leitura de mundo. Esse é um público que tem potencial e que precisa ser explorado. Daí a importância da abordagem dos diferentes gêneros orais no livro didático, como finalidade de estimular os alunos a expressarem seus pensamentos de forma estruturada, valorizando o vocabulário empregado, permitindo que ele faça inferências, deduções, argumentações, considerando que são seres capazes de apreender os ensinamentos. Desse pressuposto é que se pode pensar como Roberto (2016), quando a autora afirma que:

Todo ser humano, com exceção daqueles com algum tipo de distúrbio, sejam eles neurológicos ou psicológicos, é capaz de adquirir o complexo sistema gramatical de sua língua, (conseguindo, assim, relacionar frases, fazer e responder perguntas, selecionar palavras adequadas a determinadas situações, aplicar regras sintáticas fonológicas, dentre outras coisas) antes de completar 5 anos [...]. (Roberto, 2016, p. 140).

Seguindo esse panorama, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 17) dialogam com Roberto (2016), ao dizerem que, a criança

[...] por volta dos seus 3 anos, já dá conta de se defender linguisticamente. Já conhece a fonética e a fonologia, do idioma, já tem um léxico plenamente adequado às suas necessidades e razoavelmente numeroso, já domina as principais construções sintáticas, já aprendeu um bocado da pragmática da língua e consegue lidar muito bem com a maioria dos sentidos do que ouve. É um falante!

Não obstante, para que a criança aprendesse às competências da oralidade, não há a necessidade de alguém lhe ensinar, pois já nascemos com a capacidade do discurso. Contudo, é inegável a importância da participação na vida pública e sua contribuição, especialmente nas

instituições de ensino, para que essa competência se desenvolva, considerando que a oralidade, “seria uma prática social interativa para fins comunicativos” (Marcuchi, 2005, p. 25). Partindo desse pressuposto, infere-se que a escola não ensina a fala, no entanto, pode contribuir para o desenvolvimento das suas habilidades orais, preparando-o para o discurso em público.

Para Fortkamp (2000), a produção oral passa por três estágios básicos: a) a conceitualização, ou seja, o planejamento da mensagem e sua organização; b) a formulação, na qual o falante codifica a mensagem, buscando sua gramática internalizada (léxico, fonologia etc) e; c) articulação que é a produção e articulação dos sons, assim, emitindo a mensagem. A autora deixa claro que quando se trata da língua materna do falante, o primeiro estágio é o que requer atenção, visto que os outros dois acontecem de forma natural. Nesse sentido, a BNCC afirma que o Eixo da Oralidade:

[...] compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (Brasil, 2018, p. 79).

Por essa ótica, trazemos a proposição da indiscutível constituição social e histórica do enunciado de Bakhtin (1997, p. 279) que nos leva à percepção de que os gêneros do discurso, sendo tipos relativamente estáveis de enunciados, seguirão pela mesma via, tendo sua constituição na e pela interação social. Depreendemos dessa forma, que há um entendimento que se pode construir acerca do gênero do discurso de que, além de desempenhar o papel de suporte ao texto/enunciado, sua estrutura e conteúdo dialogam constantemente com uma dinâmica não só de interface discursiva, mas também de caráter social, que nos coloca frente a questões políticas e ideológicas imersas na linguagem.

A partir dessas considerações, ao refletir sobre a noção de gêneros discursivo oral, temos a contribuição de Travaglia (2013, p. 5), que nos alerta para que não façamos confusões epistemológicas, pois

O suporte do gênero oral não pode ser visto como a fala, porque esta é a própria língua usada oralmente. Evidentemente os gêneros orais são construídos com a língua falada e terão características dessa que podem ser específicas de um gênero ou meramente da língua falada e comuns a todos

os gêneros orais. Portanto, podem ser considerados gêneros orais também aqueles que têm uma versão escrita, mas que têm uma realização prioritariamente oral, usando a voz como suporte. Estariam neste caso, entre outros, gêneros tais como: conferências; representação de peças teatrais, telenovelas e filmes que têm um roteiro ou script; as notícias faladas em telejornais e no rádio que geralmente estão previamente redigidas; recontos etc.

Sendo assim, a literatura nos apresenta a construção acerca do gênero do discurso, onde a oralidade pode estar interligada à palavra escrita, bem como desempenhar o papel de suporte ao texto/enunciado, haja vista que sua estrutura e conteúdo dialogam constantemente com uma dinâmica de interface discursiva. Dito de outra forma, os gêneros podem realizar um cruzamento entre uma modalidade e outra, ora tendo menos ou mais oralidade, ora com mais ou menos escrita. E para além desta sintonia, Marcuschi (2003) esclarece que o homem, a partir de sua especificidade, é um ser que fala, todavia a fala implica em peculiaridades dependentes de conhecimentos que ultrapassam os meios linguísticos, recorrendo aos não-linguísticos, num processo de construção de sentidos envolvendo mímicas faciais, olhares, gestos, tom da voz etc.

Há, portanto, um intrincamento que envolve os diferentes gêneros devido aos componentes linguísticos e não linguísticos do ato comunicativo nas mais diversas historicidades, que exige um controle consciente e voluntário do indivíduo sobre a forma de dizer de acordo com o modelo idealizado, que vem de fora, e visa sua padronização. Para Dolz e Schneuwly (2010), a singularidade do tempo e do local do processo de produção do texto oral requer a plena implementação de todas as dimensões por parte dos participantes de uma única vez. Em outras palavras, requer uma resposta imediata, a capacidade de antecipar, planejar, desconstruir para reconstruir, para criar um texto que atenda aos objetivos de uma comunicação específica. Isso destaca a relevância de ensinar gêneros orais para que eles possam ser transformados em ferramentas, onde os alunos possam usá-las em uma variedade de interações, permitindo, inclusive, a eles a possibilidade de ressignificarem seu estar no mundo.

Nesse ínterim, para além da reprodução de fórmulas e modelos estruturais de ensino e aprendizagem é “[...] preciso romper com essa tradição de silêncio e devolver ao ambiente escolar o desenvolvimento das competências da oralidade [...]” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 23). Os teóricos defendem ainda, que o trabalho com a oralidade, sim é possível de ser realizado, contanto que haja estratégias bem definidas e que as atividades não sejam secundarizadas em detrimento de outros conteúdos e não aconteçam também ocasionalmente.

Assim, é importante defender a ideia de que o Livro Didático (LD) destinado à EJA contemple os gêneros orais presentes nas particularidades e especificidades dos estudantes, oportunizando-os ao contato com os gêneros de diferentes esferas, para ampliar conhecimento nas mais diversas condições sócio-históricas. É inquestionável que para que haja a adequação da oralidade à situação de comunicação, será necessário a apropriação do uso dos gêneros por parte do aprendiz. Assim, a BNCC (Brasil, 2018) traz como orientação para esse desenvolvimento, o trabalho com a habilidade EF69LP19, que apresenta a proposta de analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc. (Brasil, 2018).

Somado a isso, trazemos algumas questões apontadas por Travaglia (2011) no que diz respeito à escolha dos gêneros discursivos para trabalhar nas escolas, dado ao fato de que são imprescindíveis para a sociedade, tendo ainda que se considerar o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos no uso do discurso. Para uma melhor compreensão, apresentamos uma proposta levantada por este autor, em que ele sugere seis critérios para mitigar o desafio dessa escolha, sendo eles:

- a) Trabalhar tanto com gêneros orais quanto com gêneros escritos, dando a eles importância igual; b) A utilização que o aluno necessariamente fará de cada gênero em sua vida, independentemente de sua profissão; c) Trabalhar os gêneros de ocorrência mais frequente e/ou constante na vida das pessoas; d) Trabalhar com textos tanto de uso privado, quanto com os de uso público, observados os demais critérios; e) Tendo em vista a plena participação na sociedade letrada, deve-se optar por textos de gêneros que “podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem”; f) E finalmente, lembrando que os tipos são as categorias de textos que compõem os gêneros, trabalhar com tipos que em nossa pesquisa chamamos de fundamentais porque entram na composição de quaisquer outros textos, isto é, tipos que entrem na constituição, se não de todos, da maioria dos gêneros. (Travaglia, 2011, p. 513).

Dessa forma, infere-se que há a necessidade de se trabalhar a linguagem oral e escrita no intuito de que os discentes, através da comunicação, possam discutir e construir seus saberes, sua própria história, já que “a oralidade é determinante para a composição de nossa identidade. Não apenas nossa identidade pessoal, mas também nossa identidade de grupo” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 17). Depreende-se disso que a linguagem é condição fundamental para a participação na vida em grupos sociais, como também para o exercício da cidadania, onde através da interação, o educando possa aprender, ver e pensar o mundo a

partir de suas experiências com o universo circundante, e assim, atuar de forma efetiva na sociedade em que vive.

Dando continuidade nas discussões referentes à oralidade e os gêneros orais aplicado ao ensino de língua portuguesa, na seção 2.2, apresentamos algumas pesquisas que versam sobre essa temática, assim, corroborando com o nosso trabalho.

2.2 ORALIDADE E PESQUISA: O QUE TEMOS?

O ensino da oralidade nas aulas de língua portuguesa tem sido foco de estudos há várias décadas, mesmo que em quantidades menores quando comparado com estudos na área da aquisição da leitura e da escrita. Isso se dá devido ao fato de estarmos em uma sociedade fortemente influenciada pela linguagem escrita, visto que essa ferramenta de comunicação é uma invenção do homem e durante muito tempo pertenceu a elite (Roberto, 2016).

A fala segue desempenhando um papel fundamental nas práticas linguísticas mostrando o quanto esse eixo de ensino é fundamental para o desenvolvimento dos alunos. As pesquisas acerca do discurso se dão além do entendimento de linguagem enquanto interação construída em atividades escolares, quer seja de leitura, escrita e oralidade, situadas em práticas sociais de uso da língua, mas também de uma interpretação de que não haja uma bifurcação da relação fala e escrita.

No entanto, apesar da relevância social da prática da linguagem oral, esse fator não garantiu que seu uso fosse valorizado no contexto do ensino da língua portuguesa. Em nossos estudos, ao observarmos essa realidade, pudemos constatar que a habilidade oral da língua não recebe atenção tanto nas aulas de língua portuguesa quanto nos livros didáticos de português, e que apesar de haver pesquisas no âmbito da oralidade, quando se refere ao tratamento dos gêneros orais no livro didático, especialmente para a educação de jovens e adultos, as pesquisas tornam-se escassas.

Dessa forma, durante a seleção do referencial teórico base, fizemos um diálogo com as considerações de alguns autores que discutem, em suas pesquisas acadêmicas, a oralidade. E foi no decorrer desse percurso que nos deparamos com os estudos de Striquer e Silva (2021), em seu artigo intitulado “O ensino da oralidade proposto pelo livro didático: um olhar sobre o prisma do ISD”. Em suas observações durante a caminhada em sala de aula, os autores procuraram investigar a proposta que o livro didático, utilizado nas escolas do Ensino Fundamental da rede pública do Estado do Paraná, traz acerca dos gêneros orais, mais especificamente o debate.

O pressuposto é de que esse tipo de gênero é fundamental para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades sociais, seja no espaço escolar, seja fora da sala de aula, de forma que se sintam preparados para articular e argumentar um ponto de vista oralmente. No entanto, demonstram em seu artigo, que mesmo quando a oralidade é contemplada no LD, muitas vezes se dá de forma inconsistente. Motivadas por questões vinculadas aos gêneros do discurso, construíram um modelo teórico objetivando conhecer as características do gênero debate e assim analisaram o LD, concebendo seus aspectos sociocomunicativos.

Confrontando a teoria à prática, as autoras discutem que:

Em relação aos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a construção da obra, os autores apontam, no Manual do professor, que seguem os preceitos bakhtinianos de linguagem ao afirmarem que “não faz sentido estudar a língua desligada da vida, do contexto real de sua enunciação” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXIX). Entretanto, na proposição ao aluno, nenhuma das atividades toma como objeto de ensino e aprendizagem: a prática social de linguagem manifestada pelo debate; em qual campo da atividade humana ele está inserido; o papel que devem assumir os participantes de um debate; a finalidade da interação em que o debate é instrumento mediador; o suporte e o meio que fazem circular o referido gênero. (Striquer; Silva, 2021, p. 59).

Assim, as autoras sustentam que a abordagem não se sustenta na perspectiva linguística do Círculo de Bakhtin, uma vez que não levou em conta as condições de produção efetiva, a relação do sujeito com seu contexto social, bem como suas intenções enunciativas. Para além disso, afirmam que a definição de gênero trazida pelos autores do livro analisado é a bakhtiniana, entretanto, as atividades nele presentes, em torno do eixo da oralidade, não favorecem aos alunos a proficiência no uso da linguagem verbal que é exigida nos diferentes segmentos sociais.

Para Striquer e Silva (2021, p. 60), os resultados de sua pesquisa mostram que no LD analisado, “o debate regrado foi utilizado apenas como instrumento para estudo da temática proposta e não como um gênero que pode ser utilizado pelo aluno em situações específicas de interação; não foi apresentada a prática social do gênero, ou seja, sua função social”. Nesse sentido, dialogamos com as autoras, considerando que a abordagem de gêneros orais materializadas nas atividades se faz necessária para a comunicação verbal no convívio social.

Ainda nessa mesma linha de pensamento, Ferreira (2014), que também fundamenta sua pesquisa a partir dos pressupostos teóricos numa perspectiva sociointeracionista da linguagem de Bakhtin, corrobora as estudiosas ora citadas, quando em sua fala acerca do ensino dos gêneros orais, afirma que:

Em vista disso, pensamos ser plausível pensar em uma proposta de ensino do debate, um gênero oral formal e público, sugerido pelos PCN, pois seria uma forma de reforçar a inclusão desse ensino a partir de um estudo sistemático, que poderá ser utilizado por professores. (Ferreira, 2014, p. 90).

Para que a autora pudesse materializar sua proposta, procurou investigar os impasses que se davam para que os alunos realizassem suas produções orais, e o fez em várias etapas. O universo da sua pesquisa é formado por duas salas de aula do 6º e 7º anos do ensino fundamental, sendo a primeira com 30 alunos, e a segunda com 25 alunos, ambas em duas escolas de Fortaleza - CE. Percebeu que, considerando ser o gênero debate de teor argumentativo, os alunos demonstravam dificuldades para apresentar seu ponto de vista, sua defesa e capacidade de persuadir em um discurso fundamentado para esse evento de comunicação.

Com base nesses preceitos adotados, consideramos necessário enfatizar que, para nós, os gêneros do discurso ou textuais são os enunciados orais e escritos que propiciam o agir comunicativamente em sociedade nas mais variadas situações de interação. Assim, a autora analisou o esquema de sequência didática elaborado e proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no sentido de que esta venha colaborar para o desenvolvimento da oralidade na escola. Esta iniciativa de Ferreira (2014) favorece aos alunos a desenvoltura de habilidades para expandir seu repertório no âmbito dos usos formais da linguagem oral, a partir de sua historicidade, nos mais diversos gêneros públicos e de circulação social.

Percebemos que, embora Striquer e Silva (2021) tenham desenvolvido seus estudos em torno da análise dos gêneros orais no LD e, de Ferreira (2014) tratar da sistematização do ensino da oralidade, há um encadeamento em suas pesquisas, pois o fio condutor é permeado pelos pressupostos teóricos de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem (Bakhtin, 2009), amparados em conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), bem como nos estudos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) tendo como premissa o gênero debate.

Assim, corroboramos com estes estudos no sentido de que a oralidade, que se dá através dos mais diversos gêneros orais, inclusive o debate, gênero eleito pelas pesquisadoras ora citadas, constitui uma prática social, através da qual o aluno adentra no processo de produção de sentidos a partir de suas crenças, necessidades, valores, pertencentes a um conjunto sociocultural.

Ao assumirmos tal perspectiva, significa dizer que os universos pesquisados e analisados devem ser considerados na compreensão da importância de propiciar atividades

práticas acerca dos gêneros orais, seja através da ferramenta do LD ou a partir de um trabalho sistemático utilizando temáticas que suscitem discussão. Para tal, é necessário observar suas esferas de circulação, sendo amparadas por estratégias capazes de promover a proficiência na oralidade nas mais diversas situações do discurso.

Na continuidade do entendimento de que desenvolver diversas práticas discursivas na modalidade oral possibilita o desenvolvimento das competências linguísticas do aluno e favorece sua interação por meio do discurso oral, temos a contribuição de Silva (2018), que versa sobre a abordagem dos gêneros orais em sala de aula. Seus estudos seguem na perspectiva sociointeracionista, realizando um trabalho, pedagogicamente, orientado pela Sequência Didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011) objetivando o acompanhamento e desenvolvimento dos alunos na prática do gênero seminário.

Essa pesquisa se deu por perceber em sua prática em sala de aula com as turmas do 9º ano, que os alunos apresentavam dificuldades no trato com a oralidade, mais especificamente com o gênero seminário. Assim, a decisão de trabalhar com esse gênero não se deu de forma aleatória e despreziosa, pois as dificuldades dos alunos, percebidas por Silva (2018, p. 15) se davam devido ao “desconhecimento das características gerais do gênero (situação de comunicação, estrutura composicional e aspectos linguísticos) evidenciando que se estendiam da fase de preparação até o momento da exposição propriamente dita”. Tornando-se, dessa forma, imprescindível uma dinâmica específica permeada por atividades que proporcionem aos sujeitos a compreensão de tais características e desenvolvam habilidades no trato com a oralidade.

É importante ressaltar que, em meio às suas inúmeras características e especificidades, há no texto seminário uma peculiaridade curiosa pois, embora seja um gênero oral, há geralmente um planejamento, onde se constrói a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, assemelhando-se a uma dissertação, ou seja, ele é escrito para ser oralizado.

Esse trabalho realizado por Silva (2018, p. 15) consta da realização de atividades pedagógicas que proporcionaram aos alunos o conhecimento da estrutura do gênero oral seminário. Com a proposição da construção de seminários e análise, nas fases de organização e apresentação, foi percebido que houve avanços significativos quando comparadas a primeira e a última atividade. Silva (2018, p. 147) afirma que

[...] podemos concluir que os alunos conseguiram desenvolver/aperfeiçoar as competências linguística, textual e comunicativa necessárias à produção de seminários, o que, em certa medida, demonstra que as atividades propostas por meio da SD didática que desenvolvemos foram pertinentes e

contribuíram para modificar a situação inicialmente encontrada na turma pesquisada.

A partir dessa afirmação, pode-se deduzir que a proposta de intervenção preparando o aluno para o uso eficiente da linguagem oral e, levando-o ao conhecimento da estrutura do gênero trabalhado foram contundentes para a aquisição e o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à produção desses textos.

O autor da pesquisa conclui que alunos que apresentavam dificuldade na compreensão do gênero, bem como na capacidade de se expressarem oralmente e em sala, o fizeram com êxito. Concordamos com Silva (2018, p. 156), ao dizer que o seminário é “um gênero que reúne aspectos inerentes a outros gêneros como exposições orais, palestras, conferências, de forma que propiciar seu estudo sistemático favorecerá o aluno em suas práticas com os diferentes textos que circulam em diversas situações sociais”. Nesse sentido, nós também concebemos que uso da oralidade é indispensável na vida social e na prática escolar, e que o fato desse gênero ser pouco abordado nos materiais didáticos, o que acarreta em consequências para os alunos, compete, então, à escola prover situações em que eles possam fazer uso dessa “voz” de forma que, ao desenvolverem esta competência, sintam-se seguros para o uso do discurso oral sempre que necessário.

Dentre as perguntas que nortearam a pesquisa de Esteves (2014) está a da compreensão que os docentes têm acerca dos gêneros orais e da necessidade do trabalho com estes em sala de aula. Esse questionamento vem de encontro às nossas inquietações sobre as crenças dos professores no CEJA Ana Vieira Pinheiro no tocante ao uso dos gêneros discursivos orais. Em seu trabalho, a pesquisadora sustenta a importância de “investigar de que modo os docentes relacionam gêneros orais e proficiência oral dos alunos e perguntar sobre os gêneros orais mais indicados nos livros didáticos e materiais similares” (Esteves, 2014, p. 14).

Como metodologia, a pesquisadora aplicou questionários a trinta e oito professores da rede pública do estado de Goiás. No que tange à pergunta acerca dos gêneros mais indicados pelos livros didáticos, o gênero oral ‘entrevista’ teve destaque. Esse fator se faz importante considerando que “estudantes que já estão se preparando para o mercado de trabalho e provavelmente terão que passar por uma entrevista de emprego, a necessidade de oportunizar situações com o gênero citado é indiscutível” (Esteves, 2014, p. 58). Percebemos essa necessidade, especialmente com o público ao qual o material que analisaremos está destinado, ou seja, alunos da EJA, considerando suas peculiaridades, dificuldades para participar de

atividades orais, resultantes de sua historicidade e da pedagogia do silêncio, como tão bem expressa Ferrarezi Jr (2014) em seu livro a “pedagogia do silenciamento, a escola brasileira e o ensino de língua materna”, onde enfatiza que a prática em sala de aula remetia a um “silêncio como padrão de mente, silêncio das esperanças reprimidas, o silêncio dos horizontes ocultados” (Ferrarezi Jr., 2014, p.32-33).

Nesse sentido, reiteramos a necessidade de uma prática, na escola, à luz das legislações educacionais, para a materialização do trabalho com a oralidade, possibilitando aos sujeitos a proficiência no uso dessa modalidade. Para isso, corroboramos com Esteves (2014, p. 60) quando, em sua fala, atenta para o fato de que “as orientações didáticas que vêm para os docentes via livros didáticos (...) constituem auxílio fundamental para o professor, mas correm o risco de transformar a apropriação dos gêneros em mais um exercício de classificação e memorização de características supostamente fixas.” Partindo desse pressuposto, subentende-se que as práticas de oralidade precisam ir para além do que está posto no LD, inventando e reinventando mecanismos pedagógicos numa “perspectiva enunciativo-discursiva, entendendo que pensar, comunicar-se, partilhar e construir visões de mundo são atividades sociais que estão intrinsecamente ligadas à língua(gem) e, no que lhe concerne, ao texto e ao discurso.” (Brasil, 2020, p.73).

Deste modo, o trabalho com a linguagem, de forma planejada, possibilita ao aluno constituir-se como sujeito de seu dizer, tornando-o autor de sua fala e capaz de estabelecer uma relação dialógica consolidando a interação com outros sujeitos. Contudo, diante dos resultados de seu trabalho, Esteves (2014, p. 101) observa que “apesar de estar previsto nos documentos oficiais, os gêneros orais têm pouca visibilidade e são tratados como conteúdos à margem da aprendizagem escolar.” Em um momento seguinte, diz que “assegurar mais espaço para o trabalho com gêneros orais na escola é uma necessidade atestada por este trabalho”. (2014, p. 105). Seguimos na compreensão de que a modalidade oral deve se materializar nas práticas docentes, considerando ser a escola um horizonte social propício de atravessamento para esta aplicabilidade.

Na empreitada da nossa caminhada para a construção desta pesquisa, buscávamos estudos que interagissem com a nossa proposta de trabalho, com vistas a ampliar conhecimentos e olhares acerca da abordagem dos gêneros orais no LD para a EJA. E foi em um desses exercícios que nos deparamos com a pesquisa de Silva (2015). Esta pesquisadora objetiva em sua dissertação a análise dos aspectos da oralidade que são ofertados na coleção Tempo de Aprender para o ensino da Língua Portuguesa, na Educação de Jovens e Adultos e,

traz achados valiosos que conversam diretamente com nossa proposta de trabalho. Assim sendo, no parágrafo a seguir, apresento algumas constatações que consolidam este diálogo.

Inicialmente, Silva (2015) trata da concepção de educação segundo o educador Paulo Freire, cuja perspectiva apresenta uma harmonia com os PCN (Brasil, 1997), no sentido de uma proposição para uma educação libertadora, já que mostram “que o percurso de inserção social e construção dos sujeitos passam primordialmente pela linguagem, pela capacidade comunicativa de fazerem usos da língua por parte dos indivíduos.” (Silva, 2015, p. 17). Diante disso, entendemos que a linguagem desempenha um papel fundamental para a participação dos alunos nos mais diversos campos de decisão e participação na escola da vida, no universo social.

Durante o percurso de sua pesquisa, a autora buscou apoio em autores como Marcuschi (2005, 2010), Fávero, Andrade e Aquino (1999), Schneuwly e Dolz (2004), Antunes (2009), entre outros. Em sua fala, Silva (2015) acentua sobre a relevância das variações linguísticas, que decorrem da historicidade dos discentes, e que, não são claramente compreendidas pela sociedade, que assume uma postura preconceituosa nos mais variados espaços públicos. Para tanto, a pesquisadora afirma que “o fenômeno da variação linguística precisa ser abordado, compreendendo que não se trata de falar certo ou errado, mas de ensinar o aluno a adequar seu discurso à situação comunicativa.” (Silva, 2015, p. 36).

É possível considerar que o contexto de vulnerabilidade no qual os alunos estão inseridos lhe tenham vedado as possibilidades do conhecimento da linguagem considerada culta ou de prestígio, tornando-se um obstáculo para a interação e ascensão social, cabendo assim ao sistema educacional proporcionar às crianças o saber e a proficiência do uso da variedade-padrão, viabilizando a construção de um acervo a fim de que, na vida adulta, possam adaptá-la aos diversos cenários de interação social.

Seguindo na construção do trabalho de Silva (2015), acerca da caracterização do LD Tempo de Aprender, é possível concluir que as atividades se constituem num formato voltado “para o uso da fala em contextos informais, como a discussão de temas relacionados ao texto escrito, o que não constitui um trabalho de reflexão sobre a modalidade oral da língua.” (Silva, 2015, p. 60). Ademais, a pesquisadora afirma que “as atividades identificadas nos livros voltadas para a modalidade escrita da língua se apresentam em maior número que as atividades que contemplam algum aspecto da modalidade oral.” (2015, p. 64). Contudo, a pesquisadora atenta para o fato de que já houve um avanço significativo no campo dado à oralidade, seja nos materiais didáticos, seja nas metodologias em salas de aula, quando comparado às pesquisas realizadas por Marcuschi (1997), em que o autor comprovou que,

eventualmente superava o percentual de 2%, o trabalho com a oralidade nos espaços educacionais.

No decorrer de seu trabalho, Silva (2015) apresenta alguns exemplos de atividades contempladas no LD, onde fez uma análise dos aspectos priorizados nas modalidades oral e escrita, percebendo que esta se sobrepõe àquela. Entendeu ainda, que os saberes referentes a algumas questões de interação oral servem também de preâmbulo para questões de natureza escrita. Entretanto, Silva (2015, p. 66) destaca que “os livros didáticos dos 6º e 7º ano do EJA, da coleção —É tempo de aprender contemplam significativamente atividades voltadas para a oralidade.” Apesar disso, a pesquisadora orienta ser necessário a ampliação dessas atividades para que venham contemplar de forma mais expressiva os gêneros públicos formais.

Assim, os estudos realizados por Ferreira (2014), Esteves (2014), Silva (2015), Silva (2018), Striquer e Silva (2021) têm como foco central uma discussão acerca da sistematização da modalidade oral e sua utilização enquanto objeto de ensino no desenvolvimento das práticas comunicativas dos alunos em sala de aula.

Nesse sentido, nosso trabalho se assemelha aos dos pesquisadores no entendimento de que as práticas da oralidade são fundamentais para a vida social, sendo necessário sua sistematização na sala de aula. Ainda se assemelha ao de Silva (2015) quando optamos pela escolha da análise dos gêneros orais na Coleção Tempo de Aprender, do 6º ao 9º ano, para a educação de jovens e adultos. Entretanto, distanciamos-nos, de certo modo, tanto dentro do campo teórico (visto que novas pesquisas já foram realizadas e novos documentos oficiais que regem a educação básica foram discutidos e aprovados) quanto metodologicamente, pois escolhemos diferentes critérios de análise do livro. Para além disso, ainda destacamos como diferenças significativas o fato de não focarmos na análise pela análise, mas sim, na proposição de melhorias para o trabalho com os gêneros orais. Dessa forma, repensando a construção do livro didático para o público que ele é destinado. Por fim, ainda cabe mencionar que também trataremos das crenças dos professores refletida no dizer e no fazer e nas suas concepções dos gêneros orais.

No próximo capítulo definiremos crenças e discutiremos sobre a sua relação com o ensino de oralidade.

2.3 CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

A interiorização e a formação de várias crenças são possibilitadas pela experiência do sujeito como resultado de sua participação nos mais diversos eventos sociais. Conforme Barcelos (2015), em sua conceitualização complementar à de Barcelos (2006), as crenças são:

dinâmicas e emergentes, socialmente construídas e contextualmente situadas, potencialmente paradoxais e dialógicas, isto é: elas são sociais e individuais, compartilhadas, diversas e uniformes; e constituem um sistema dinâmico complexo que é inter-relacionado, integrado, não linear, multidimensional e multifacetado. (Barcelos, 2015, p. 304-305).

Com isso, entende-se que o contexto, a interação social e a relação que o sujeito estabelece com o meio em que é inserido desempenham um papel na construção das crenças, cuja materialidade se dá através de hábitos, costumes, tradições, maneiras de pensar e agir. A autora afirma ainda, que crenças “é um conceito que permeia a história da humanidade, já que ser humano é acreditar em algo, é construir saberes e teorias para interpretar aquilo que nos cerca” (2007, p. 30). Assim, sendo um processo que se inicia na infância e prossegue durante toda a caminhada, permeando nossos pensamentos para que possamos emitir juízos, tomar decisões tendo atitudes a partir das nossas crenças.

Aproveitamos o espaço desta pesquisa para falar acerca das crenças de professores no tocante aos gêneros orais enquanto prática pedagógica, e ilustraremos as concepções de alguns docentes do CEJA Ana Vieira Pinheiro, sobre o trabalho com textos orais em sala de aula, a partir do uso do livro didático da Coleção Tempo de Aprender. Será considerado também o fato de que os profissionais são norteados por crenças construídas no decorrer de sua trajetória de vida, no contato com as diversas instituições das quais fizeram/fazem parte e suas formações. Por esse enfoque, Tardif e Raymond (2000, p. 216) defendem que

uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. [...] que se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente [...].

Assim, as crenças são concepções individuais, culturalmente construídas e transmitidas. Não são geneticamente herdadas, “não resultam da atividade isolada, exclusiva, das estruturas cognitivas, mas decorrem do entrelaçamento fecundo entre elementos biológicos, psíquicos e socioculturais” (Sousa, 2011, p. 17). Depreende-se então que a cultura de ensinar e aprender, bem como as crenças, estão intimamente ligadas às vivências sócio-

históricas dos indivíduos de uma comunidade. Em outras palavras, a historicidade do professor e de seus alunos, a formação, as condições de trabalho, o contexto de sala de aula, tudo isso, influencia diretamente na crença de como ensinar e, também, do como os alunos recebem os conhecimentos trabalhados (Almeida Filho, 1999).

Outrossim, o fazer pragmático do professor é permeado de uma construção múltipla, com vários ensaios, transmitido por diversas ilustrações metodológicas. Essa multiplicidade às quais o docente é exposto configura-se como uma tessitura, em que há uma combinação a ser considerada entre as crenças daquele e o que se propõe no livro didático.

É relevante falar também das pesquisas realizadas sobre as crenças e atitudes linguísticas que se desenvolveram no Brasil a partir da sociolinguística e do diálogo educativo, o que se convencionou chamar de educação sociolinguística. Esses estudos têm contribuído significativamente para a compreensão do que alunos e professores acreditam ser a língua portuguesa e como ela deve ser ensinada, o que pensam sobre seus conhecimentos linguísticos, como avaliam as variedades linguísticas presentes na sociedade, o que definem como normas cultas e populares. Nesse sentido, Freire (2012) afirma que, ensinando língua portuguesa, não se pode deixar para um amanhã possível a questão da linguagem e de suas relações com as classes sociais, dialogando assim com o pensamento de Sousa e Pessoa (2013, p. 24):

O trabalho com a variação linguística exige que o professor se desfaça das amarras sociais e reconheça a heterogeneidade da língua e invista num ensino problematizador, no qual o aluno tenha consciência de que existe essa diversidade linguística, que existem situações comunicativas que permite o uso da língua de maneira mais informal e outras não, assim, apenas precisa compreender que existirão diversos espaços que exigirão diferentes usos da língua. Assim sendo, não há dúvidas de que a escola precisa desenvolver com os alunos atividades nas quais eles reflitam sobre a fala e suas variações a partir de situações de reflexão e de mimese sobre seu uso nos diferentes espaços sociais.

Nessa perspectiva, quando se pensa nas práticas democráticas, como intrínsecas ao processo de democratização tanto da escola quanto da sociedade, Paulo Freire (2016) atribui à linguagem – e, nela, ao aprendizado crítico da leitura e da escrita como práticas sociais – um lugar de destaque: “[...] mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória.” (Freire, 2016, p. 94).

Dessa forma, oralidade, a partir dessa percepção de língua como ação social, que é mediada pelo contexto de uso e recebe suas interferências, é

uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso. (Marcuschi, 2010, p. 25).

No que concerne à interpretação da literatura posta nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre língua, é de que ela é uma realidade dinâmica que se dá nas situações concretas de uso. Compatibilizando com tal postura e consonância com o que afirmam Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 09), “é possível perceber que um dos maiores desafios, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, e conseqüentemente, ao trabalho com os gêneros orais no Brasil, está relacionado ao tratamento da variação linguística e, fundamentalmente, aos saberes gramaticais, sendo estes permeados por diferentes normas linguísticas, que estão expressos nos livros didáticos.”

Desse modo, acreditamos que se faz necessário que docentes de língua portuguesa compreendam que não existe uma única forma “certa” de falar e escrever. Acerca disso, nos PCN, ressaltava-se que:

para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado’ (Brasil, 1997, p. 26).

Os mitos postulados na citação anterior são geradores de diversas crenças, tanto por parte do docente quanto do discente, visto que este acredita que seria mais fácil se escrevêssemos como falamos (Roberto, 2016) ou ainda que mesmo tendo o português como língua materna, não o sabem falar, já que não seguem as regras da gramática normativa (Oliveira, 2010).

Nos documentos oficiais, lê-se, ainda, que crenças como essas,

produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (Brasil, 1997, 26).

Compreendemos assim, que além do norte sugerido pelos documentos oficiais, a pesquisa educacional sociolinguística tem contribuído significativamente para evidenciar e legitimar o significado de um ensino comprometido com a língua portuguesa, a citar, o português brasileiro. Entendendo dessa forma, que a ocorrência de variedades linguísticas em

sala de aula não precisa ser conflitiva, mas sim algo a se somar na busca pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, buscando meios para se lidar com a variação linguística em sala de aula e, por extensão, nos demais espaços sociais.

Nesse contexto da comunicação, como bem ressaltam Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 77), essencial seria a escola dedicar um tempo para todos os docentes e a equipe técnica poderem se debruçar sobre a necessidade de desenvolvimento das competências comunicativas [...]. As competências da oralidade são conteúdo.

É nessa perspectiva que a escola deve assumir o papel de possibilitar a reflexão acerca das variações linguísticas e do oral formal, das produções coloquiais e dos gêneros orais públicos num discurso sistematizado. Nesse caminho, defendemos, aportados em Costa-Maciel, Bilro e Figueirêdo (2021), que os alunos precisam ser vistos como sujeitos sociais com construções históricas, peculiaridades culturais e restrições econômicas que os impedem de acessar recursos culturais, leitura, teatro, na sociedade contemporânea, como é a realidade dos alunos do CEJA Ana Vieira Pinheiro.

Sabe-se que no Brasil, a oralidade foi severamente suprimida durante a era colonial, principalmente pela igreja, considerando que o catecismo, o ensino da lei da igreja e, conseqüentemente, o aprendizado do português, eram todos feitos com ênfase na reprodução conforme o discurso dos padres. Em outras palavras, era utilizada a abordagem tradicional, em que o professor era o detentor do conhecimento. Os alunos apenas absorviam o conhecimento sem questionamentos, sendo apenas ferramentas de reprodução.

Por essa concepção de ensino, em que os gêneros orais não dispunham de espaço para uso dos alunos, é que muitos professores desenvolveram a crença de que os alunos eram seres vazios, incompletos, resultando na dificuldade de se expressarem dentro da sala de aula. Essa visão de silenciamento dos alunos ainda se mantém nas escolas.

Assim, para além da reprodução de fórmulas e modelos estruturais de ensino e aprendizado, compreendemos que “[...] é preciso romper com essa tradição de silêncio e devolver ao ambiente escolar o desenvolvimento das competências da oralidade [...]” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 23). Sabe-se que os documentos oficiais e as pesquisas realizadas atualmente sobre o texto oral têm ajudado a desfazer o silêncio e a incorreção presentes ao longo do tempo no ensino da habilidade oral da língua. Para tanto, faz-se necessário que o professor de Língua Portuguesa procure ressignificar a sua prática, repensando as suas crenças e buscando observar a relação dessas com o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo ainda, suas implicações para a construção do saber, pois,

Quando pensamos nas crenças sem fazermos referência ao processo ensino-aprendizagem, logo as relacionamos a ideias, opiniões e convicções que temos acerca de nossa vida e de tudo que nos rodeia, repercutindo em nossa postura diante de nós mesmos, dos outros e em relação ao ambiente do qual fazemos parte. Assim, podemos dizer que as crenças fazem parte da construção do nosso ser, implicando em nossas decisões, ações e emoções. (Nascimento; Oliveira; Oliveira, 2020, p. 72).

Dessa forma, o apontado pelos autores dialoga com os estudos de Barcelos (2004) que apontam que as crenças apresentam algumas implicações para a área do ensino, a citar a relação entre crenças e ações, ou seja, embora não seja uma regra, as crenças refletem nas ações, considerando que são dinâmicas a partir do contexto, dos indicadores sociais, classe, raça/etnia, bem como das circunstanciais. Com isso, é possível que a atitude de um professor, por exemplo, não corresponda às suas crenças; em outras palavras, é possível que as ações não coincidam com as crenças. Uma segunda implicação é a necessidade de criar oportunidades em sala de aula para que alunos possam questionar suas crenças, crenças em geral e as crenças sobre escola/ensino. Na visão de Barcelos (2004), isso pode contribuir para a formação de sujeitos mais humanos, com capacidade de pensar para resolver problemas, tomar decisões, fazer análise crítica da situação da realidade. A última implicação é a necessidade de professores estarem preparados para lidar com a diversidade das crenças em suas salas de aula, pois há as peculiaridades que cada sujeito traz em si, a singularidade das crenças que foram construídas a partir de vivências profissionais, pessoais e sociais.

Do ponto de vista do autor, essa implicação se torna um desafio para os professores que devem mediar os conflitos e promover aos alunos o desenvolvimento da capacidade de expressarem suas crenças respeitando as dos colegas, bem como seus sentimentos e opiniões. Nessa perspectiva, o DCRC (2019) orienta, em articulação com as competências gerais da BNCC (Brasil, 2017, p. 07), que assegurem aos estudantes o desenvolvimento de um conjunto de competências específicas que devem “utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos [...]”. Em outro momento, dialoga com o pensamento de Barcelos (2004), ao propor a competência de:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (DCRC, 2019, p. 182).

No tocante às crenças dos alunos acerca da língua que falam, Cyranka (2021, p. 144) defende que elas “resultam de uma longa construção do processo de ensino/aprendizagem,

fruto tanto do que a eles é proporcionado nas aulas de LP, quanto do que está no nível da experiência para além do ambiente escolar.” Assim, para que haja a construção de crenças e atitudes positivas dos alunos diante da própria língua que falam, é necessário que os professores reflitam sobre a língua em uso, cujo propósito seja levar os discentes a pensar sobre a língua atrelada ao processo interativo. Para tanto, a autora supracitada afirma que esses profissionais precisam de uma reflexão teórica satisfatória, sendo necessário também investir em reflexões sobre as próprias crenças em sala de aula. Nessa perspectiva é importante observar a linha de pensamento de Barcelos (2004, p. 146) ao enfatiza que

Meu papel como professora, e como pesquisadora, não é julgar as crenças dos alunos só porque diferem das minhas ou do que os experts dizem. Meu papel é abrir a discussão sobre crenças em sala trazendo alternativas para os alunos e envolvendo-os na discussão de suas próprias crenças, num processo de reflexão, na tentativa de entender as crenças que nos cercam em nosso meio social, as consequências dessas crenças para nosso desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos. É importante que os alunos tenham a chance de analisar o que eles acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores. É importante que eles, juntamente com os colegas e com os professores, sejam capazes de se ver como agentes de sua própria aprendizagem. (Barcelos, 2004, p. 146).

É, sobretudo, com base nas premissas em torno da interação social, que se deve viabilizar a possibilidade de os estudantes transitarem entre os mais variados espaços sociais, democratizando a participação destes em um contínuo processo de significação contextualizado à sua vida pública, inserindo também nesse contexto o trabalho docente com a desconstrução e a reformulação de seu trabalho. Nesse âmbito, pensamos que é possível a ressignificação da prática desse profissional, bem como de suas crenças e atitudes linguísticas trazidas e mantidas pelos alunos e pela sociedade como um todo. Nessa construção, “o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.” (Brasil, 2017, p. 240).

Portanto, deixamos claro que o processo de construção das crenças é contínuo, além de poder ser moldado pelas experiências e vivências as quais os sujeitos são expostos. Dessa maneira, acreditamos ser relevante conhecermos a crença dos docentes quanto ao conceito e o papel da oralidade no ensino do EJA assim como possibilitar atividades que permitam o desenvolvimento dessa prática e, conseqüentemente, se necessário, uma mudança da crença de nossos sujeitos.

No capítulo Metodologia apresentamos os resultados da aplicação do questionário aos professores de Língua Portuguesa do CEJA Ana Vieira Pinheiro sobre suas crenças acerca da oralidade.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para uma melhor compreensão desta pesquisa se faz pertinente a compreensão de que Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) é um estabelecimento que compõe, dentre as categorias de Escola, a estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC – e, tem como finalidade a oferta de escolarização, em nível de ensino fundamental – anos finais e de ensino médio para os jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade própria que desejam retornar a escola para dar continuidade a seus estudos.

O CEJA tem por objetivo a inclusão de jovens e adultos a partir de 15 anos de idade, no sistema educacional, oportunizando o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem o ingresso no mercado de trabalho, considerando que é este o maior motivo indicado pelos discentes para o retorno à escola. Nesse sentido, a instituição objetiva ainda elevar a autoestima, fortalecendo a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social.

Nesse âmbito, é importante dizer que, para cursar o ensino fundamental – Anos Finais (6^a ao 9^o ano) o discente deve ter pelo menos 15 anos de idade, já alfabetizado, e com proficiência em língua portuguesa e matemática correspondente ao ensino fundamental – anos iniciais (1^o ao 5^o ano). Para cursar o ensino médio, precisa estar com no mínimo 18 anos e haver concluído todo o ensino fundamental. Caso o aluno não possua comprovação da escolaridade anterior, o CEJA realizará uma avaliação diagnóstica a fim de verificar a proficiência do aluno e efetuar sua matrícula no nível adequado.

E como funciona o CEJA? Há algumas características e peculiaridades que aqui, queremos ressaltar. Dentre elas, é o fato de que a matrícula do novo aluno poderá ser efetuada em qualquer período do ano e, o atendimento ao aluno em CEJA poderá ser realizado de janeiro a dezembro e, de 2^a a 6^a feira, nos três turnos, de forma ininterrupta, das 7:00h às 22:00h, possibilitando ao aluno adequar o seu horário e/ou dias às suas demandas ou condições para se fazer presente na instituição. Isso foi pensado com o intuito de melhor se aproximar das necessidades dos públicos jovem e adulto que buscam esta modalidade de ensino.

Uma outra particularidade é de que o ensino se configura como semipresencial, com horários flexíveis viabilizando os alunos frequentarem o CEJA em conformidade com sua disponibilidade de tempo e interesse. Assim, o atendimento aos alunos se dá de forma individual. Nesse contexto, as salas de aula são divididas por área de conhecimento e em cada

sala há vários professores, sendo que, há um docente para cada disciplina, alternando os horários de turno.

A partir desse entendimento, apresentamos, neste capítulo, a metodologia de coleta e análise de dados. Inicialmente, discutimos o desenho de pesquisa, destacando os motivos que levaram à adoção da abordagem e tipo de pesquisa selecionados. Em seguida, são apresentados detalhes sobre a composição da amostra, incluindo a delimitação do local onde a pesquisa foi conduzida e uma descrição dos informantes. Também apresentamos os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e, por fim, explicamos a abordagem adotada para a análise dos dados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa que discute os estudos da linguagem e práticas sociais e traz como objeto de análise o livro didático Coleção Tempo de Aprender, bem como as crenças dos docentes e suas contribuições para a Educação de Jovens e Adultos. Trabalhar nessa linha, implica conviver com a diversidade, a citar no caso da nossa pesquisa, quer seja no que tange aos gêneros orais e as possibilidades de oportunizar ao estudante circular em diferentes cenários, fazendo uso dos recursos expressivos apropriados para os contextos em que estão inseridos, quer seja nas crenças dos professores sobre o ensino da oralidade.

Nesse aspecto, a presente pesquisa foi delimitada com uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva e de corte transversal, visando analisar a abordagem dos gêneros orais no livro didático Coleção Tempo de Aprender. Para Goldenberg (2001), na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento de compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.

Dessa forma, na pesquisa qualitativa, o pesquisador se interessa em compreender determinada problemática acentuando os panoramas históricos, sociais e culturais que pretende investigar, considerando que esse tipo de abordagem se empenha em estudar eventos. Estas dimensões situam-se inclusive nos livros didáticos e são significativas para a vida dos alunos de EJA, considerando as demandas postas pela sociedade contemporânea. Partindo desse pressuposto, dialogamos com Minayo (2002), quando afirma que através da pesquisa qualitativa, têm-se respostas para assuntos muito particulares que se deparam com realidades subjetivas não sendo possível ser contadas, calculadas. Corroboramos a autora, no

sentido de que estas dimensões podem ser vislumbradas no LD, como também nas crenças dos professores sobre o tratamento dado aos gêneros orais neste objeto de estudo.

Além da abordagem qualitativa, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva. Segundo Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” Em outro momento, o autor aponta que, “quando o universo de investigação é geograficamente concentrado e pouco numeroso, convém que sejam pesquisados todos os elementos” (Gil, 2002, p. 145). Neste sentido acreditamos ser este o método mais adequado para o desenvolvimento de uma pesquisa como a nossa, considerando que, tecemos considerações da abordagem da modalidade oral no LD, bem como a interpretação de questões específicas do dizer de professores acerca de suas crenças sobre o uso dos gêneros orais, a partir das quais podemos fazer generalizações em torno do objeto discutido para seguirmos na proposição de atividades. A pesquisa qualitativa descreve e compreende as situações e os processos de maneira integral e profunda, considerando o contexto em que os sujeitos estão inseridos e a problemática estudada (Alvarenga, 2014). Dessa maneira, para alcançar o objetivo geral traçado, identificamos os gêneros orais contemplados no livro didático e verificamos suas funções social e comunicativa.

No tocante ao corte temporal, esta dissertação se configura como transversal, visto que, segundo Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa transversal é um tipo de estudo que busca analisar e compreender determinado fenômeno em um determinado momento no tempo. Essa metodologia possibilita uma análise descritiva e comparativa das informações obtidas, permitindo uma compreensão das características e relações entre as variáveis no momento da coleta dos dados, ou seja, verificamos as crenças e usos dos gêneros orais de docentes da EJA.

Em continuidade, traçamos, no tópico seguinte, sobre o nosso objeto de estudo, assim como a motivação para a escolha dessa temática.

3.2 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Esta seção reflete sobre a constituição de um objeto de pesquisa, cuja investigação em termos metodológicos, toma como *corpus* de análise os gêneros orais no livro didático Coleção Tempo de Aprender assim como as respostas obtidas através de questionários, que foram aplicados aos professores de Língua Portuguesa do CEJA Ana Vieira Pinheiro. Nele, buscamos investigar a abordagem que está sendo dada ao eixo oralidade e, conseqüentemente,

aos gêneros orais. Sendo assim, a pesquisa consiste na análise da abordagem dos gêneros orais no LD e um questionário aplicado aos professores acerca das crenças e usos dos gêneros orais por docentes da EJA.

Assim, mister se faz dizer que é uma coleção com quatro volumes, um para cada ano, sendo que cada um destes é composto por duas unidades que apresentam, em geral, dois capítulos, todos estruturados a partir de eixos temáticos. A motivação para a escolha desta coleção para este estudo se deu por se tratar dos livros trabalhados no CEJA, desde 2014, referentes ao Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA. Logo, esta ferramenta é mais do que um simples material utilizado por nós, os professores da EJA, pois trata-se de um instrumento que vislumbra atender aos currículos escolares, sendo, por conseguinte, repleto de significados, a saber, o ensino e aprendizagem da linguagem oral, o qual concebemos ser necessário compreender como esse ensino é abordado no LD em suas dimensões.

O CEJA Ana Vieira Pinheiro, escola na qual leciono, dispõe em seu quadro de profissionais, quatro professores de Língua Portuguesa, sendo assim, será aplicado a apenas três professores do CEJA, um questionário misto sobre o tratamento dado aos gêneros orais no livro didático, considerando que o quarto professor desse componente curricular, é a investigadora deste trabalho. Para Gerring (2007, p. 258), “um conhecimento aprofundado de um exemplo individual é mais útil do que o conhecimento superficial sobre um número maior de exemplos”. Apesar do número reduzido de profissionais, concordamos com o autor e compreendemos a relevância da participação dos professores como fundamental para a consolidação desta pesquisa. Além disso, no tocante a escola campo de pesquisa, os 3 professores se referem à 75% do total de docentes de português que trabalham na EJA e 100% se não incluimos a pesquisadora.

Acerca dos instrumentos de coleta, trataremos na seção seguinte.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA

Assim, para atender aos objetivos geral e específicos do presente estudo, procuramos analisar, através de questionários aplicados aos professores de Língua Portuguesa do CEJA Ana Vieira Pinheiro, a abordagem e as contribuições dos gêneros orais no livro didático Coleção Tempo de Aprender, bem como identificar os gêneros orais contemplados no livro didático.

O instrumento de coleta foi composto por um questionário misto, por pensar que este é instrumento com questões de múltipla escolha, como também discursiva, para que assim os participantes possam justificar suas respostas. A escolha se deu, ainda, pela compreensão de que é mais viável, considerando que esta ferramenta favorece quanto à rapidez e praticidade, podendo ser respondido sem a presença do pesquisador. Foi respondido por três docentes do componente curricular de Língua Portuguesa, do CEJA Ana Vieira Pinheiro, escola da rede pública do estado do Ceará. Este instrumento teve como objetivo principal realizar um levantamento das crenças dos professores acerca dos gêneros orais, da sua compreensão acerca da abordagem da modalidade oral no LD Coleção Tempo de Aprender bem como das práticas destes professores para o tratamento do ensino da oralidade no ensino do componente curricular Língua Portuguesa.

O questionário foi elaborado no google forms e enviado por um link para cada professor, constando, conforme dito anteriormente, de nove questões optativas e dez questões dissertativas. Em tais questões foram investigadas sobre como os professores entendem a oralidade; como trabalhar a oralidade no CEJA Ana Vieira Pinheiro; como avaliar o certo e o errado, dentre outras indagações que estarão no anexo desta pesquisa. Para fins de análise, organizamos os tópicos das discussões a partir das próprias questões elaboradas para os docentes.

3.4 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, tratamos de explicar o passo a passo da nossa análise. Como o objetivo geral da investigação é analisar a abordagem dos gêneros orais no livro didático Coleção Tempo de Aprender e, como objetivos específicos que se entrelaçam ao geral, temos: a) identificar os gêneros orais contemplados no livro didático; e b) verificar a função social e comunicativa dos gêneros orais encontrados. Dessa maneira, começamos a análise com base na coleção supracitada. Para isso, consideramos os seguintes critérios representados no quadro 4:

Quadro 4 – Critérios para análise dos gêneros orais na coleção Tempo de Aprender

Critérios	Especificidades
Identificação dos gêneros orais	<p>a) Clareza de identificação: Avaliamos se os gêneros orais são claramente identificados no livro didático, por meio de títulos, indicações visuais ou textuais que facilitem o reconhecimento e a compreensão do gênero em questão.</p> <p>b) Contextualização: Verificamos se os gêneros orais são apresentados em contextos significativos, que permitam aos estudantes compreender sua utilidade e aplicabilidade em situações reais de comunicação.</p> <p>c) Representatividade: Consideramos se os gêneros orais selecionados são representativos da cultura e da sociedade em que os estudantes estão inseridos, possibilitando a ampliação do repertório comunicativo e cultural dos alunos.</p>
Abordagem dos gêneros orais	<p>a) Coerência com os objetivos educacionais: Verificamos se a abordagem dos gêneros orais está alinhada com os objetivos educacionais propostos para o ensino da língua oral no livro didático.</p> <p>b) Variedade de gêneros: Avaliamos se o livro didático contempla uma diversidade de gêneros orais, como diálogos, entrevistas, debates, apresentações, narrações, entre outros, que possibilitem aos estudantes desenvolverem habilidades comunicativas em diferentes contextos.</p> <p>c) Progressão de complexidade: Verificamos se os gêneros orais são apresentados de forma progressiva, considerando a complexidade linguística e comunicativa, para que os estudantes possam desenvolver suas competências gradualmente.</p>
Função social e comunicativa dos gêneros orais	<p>a) Intencionalidade comunicativa: Analisamos se os gêneros orais apresentados no livro didático têm uma função clara e específica na comunicação oral, como persuadir, informar, entreter, negociar, argumentar, entre outras.</p> <p>b) Relevância social: Verificamos se os gêneros orais abordados no livro didático são relevantes para a participação dos estudantes na sociedade em que estão inseridos, considerando situações de uso cotidiano, profissional ou acadêmico.</p> <p>c) Interatividade: Avaliamos se os gêneros orais propostos no livro didático promovem a interação e a participação ativa dos estudantes, por meio de atividades que envolvam diálogos, debates, discussões em grupo, simulações, entrevistas, entre outras estratégias.</p>

Fonte: Construção nossa.

Ao analisarmos a coleção com base nesses critérios, pudemos obter uma visão mais abrangente sobre a abordagem dos gêneros orais, sua identificação e sua função social e comunicativa. Todos os critérios foram levados em consideração dentro de cada um dos livros da coleção e os dados serão apresentados de forma individual (por livro) e de forma coletiva (por coleção). Após a análise dos livros, passamos para a aplicação do questionário e análise dos dados, sua verificação foi realizada de forma qualitativa, assim, descrevemos e

contrastamos as respostas dos professores com a realidade encontrada na coleção e nos conceitos e teorias apresentadas nos capítulos teóricos desse trabalho.

Para finalizar e alcançarmos nosso último objetivo proposto, apresentamos ainda a proposição de práticas que possibilitem ampliar a competência linguístico-discursiva dos alunos da EJA, para assim desenvolver atividades utilizando os saberes dos gêneros discursivos orais.

4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados os dados provenientes da análise do livro didático e das respostas obtidas por meio da aplicação do questionário. Além disso, são expostas propostas de atividades que utilizam gêneros orais, contribuindo para o ensino da Educação de Jovens e Adultos. Para uma organização mais clara, o capítulo foi dividido em três partes principais: a primeira trata da análise do livro didático, a segunda aborda as crenças e práticas dos docentes em relação à oralidade e, por fim, são apresentadas as atividades propostas.

4.1 ANÁLISE DA COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER JOVENS E ADULTOS

A análise da coleção foi realizada a partir da descrição das partes dos livros e a organização das atividades propostas. Nesta etapa de exploração do material, observamos a abordagem dos gêneros orais no LD para o ensino de Língua Portuguesa no CEJA Ana Vieira Pinheiro. Para tanto, voltamos o nosso olhar para os estudos de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p.35), e encontramos apoio em suas palavras ao afirmarem que as atividades ligadas à oralidade têm de se revestir sempre de alguma utilidade reconhecível, além do “ganhar nota”, e devem ter relação com as atividades orais do cotidiano.

Sobre essa questão, consideramos importante destacar que a escola deve ser um espaço promotor de aprendizagens significativas com olhares para as vivências sociais e com vistas a formar cidadãos que convivam com as heterogeneidades e respeitem as diversidades. Um espaço que possibilite aos educandos uma mudança na relação com os usos da língua, apresentando a linguagem verbal que é exigida nos diferentes segmentos sociais, considerando ainda que os alunos da EJA expressam desejos e demandas bem específicas.

Diante disso, apresentamos a estrutura do *corpus* selecionado. O repertório em análise se fundamenta sob uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia pautada na concepção libertadora da educação (Silva; Silva; Marchetti, 2013). A coleção é composta por quatro volumes, sendo um volume para cada série (6º ao 9º ano) e cada um destes apresenta duas unidades que são constituídas por eixos temáticos e em cada unidade consta dois capítulos. A estruturação dos capítulos é baseada em eixos temáticos apresentados no quadro 5.

Quadro 5 - Estrutura da Coleção Tempo de Aprender Ensino Fundamental 6º ao 9º Ano

6º ano:	Unidade 1	Identidade
	Unidade 2	Cidadania e leitura
7º ano:	Unidade 1	Meio Ambiente
	Unidade 2	Saúde e qualidade de vida
8º ano:	Unidade 1	Cidadania e cultura
	Unidade 2	Cultura de paz
9º ano	Unidade 1	Trabalho e consumo
	Unidade 2	Globalização e novas tecnologias

Fonte: Construção nossa.

Há ainda, no livro didático, seções para todos os capítulos que norteiam o estudo que será realizado. Vejamos, na sequência, como se dá a composição do capítulo e de suas seções: **Pra começo de conversa** é a primeira seção, que tem o intuito de verificar o conhecimento prévio dos estudantes e despertar o interesse dos aprendizes para os assuntos a serem abordados. Em seguida temos as seções **Desvendando o tema; Aprofundando o tema; Ampliando o tema;** que visam analisar o tema, problematiza-lo, contendo subseções como *Antes de ler* e *Por dentro do texto*, que consistem nas atividades de análise de textos.

Apresenta também as seções **Sua vez, Você sabia, Momento lúdico, E eu com isso, e, Revelando o que aprendeu**, que se destinam à aplicação do conhecimento construído, desenvolvendo competências e habilidades, relacionadas ao processo de avaliação contínua. Importante dizermos que estas seções estão presentes em todos os livros da coleção e são comuns para todas as disciplinas, sendo que, além delas, há as que são destinadas às disciplinas de forma específica. Estas seções apresentam propostas inerentes aos seus conteúdos, como **Um olhar para a Língua**, que é um espaço de propostas de análise linguística e estudos gramaticais; **Olhe a escrita**, que apresenta um trabalho com ortografia e outros aspectos notacionais da língua; **Tramando textos e ideias**, que propõe atividades de produção escrita e oral, com orientações para a produção e circulação do texto.

Quanto ao Manual Geral da Coleção, ao abordar os fundamentos teórico-metodológicos assegura que os teóricos que serviram para o embasamento da obra foram Bakhtin e Paulo Freire. Percebemos ainda no manual, um recorte acentuado acerca da preocupação com considerações sobre o ensino da leitura, considerações sobre a definição e o conceito de letramento conforme Ângela Kleiman e Magda Soares. Enfatiza também, considerações sobre o procedimento de leitura antecipatória e sobre interdisciplinaridade. Afirma-se ainda, que a metodologia adotada nesta obra didática está assentada em quatro bases, a saber: sentir, pensar, trocar e fazer de modo criativo e significativo. Na subseção que

segue, apresentaremos a análise realizada dos capítulos, por série, acerca das propostas de conteúdos e atividades e, como estão contemplados os aspectos da modalidade oral da língua.

4.1.1 O LUGAR DO GÊNERO ORAL NO LIVRO DIDÁTICO COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER

Nesta seção, apresentamos como estão contemplados os aspectos da modalidade oral da língua no livro didático da Educação de Jovens e Adultos - EJA - 6º ao 9º ano, da coleção — Tempo de aprender adotado para o CEJA Ana Vieira Pinheiro.

Para tal, expomos quadros ilustrativos elaborados com a finalidade de dimensionar os gêneros priorizados por capítulo nos quatros volumes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Em seguida, apresentaremos a análise dos gêneros e atividades propostos em cada capítulo para todas as séries. O quadro 6 constitui os gêneros que se evidenciam no volume do 6º Ano da coleção Tempo de Aprender.

Quadro 6 - Gêneros predominantes no volume do 6º Ano da Coleção Tempo de Aprender

UNIDADE 1 EIXO TEMÁTICO: IDENTIDADE		UNIDADE 2 EIXO TEMÁTICO: CIDADANIA E LEITURA	
CAPÍTULO 1	CAPÍTULO 2	CAPÍTULO 3	CAPÍTULO 4
TÍTULO: Um olhar para dentro de mim.	TÍTULO: O ser e o parecer.	TÍTULO: As várias leituras	TÍTULO: As mil e uma histórias
GÊNEROS ABORDADOS: Autobiografia, Fotografia, Canção, Fragmentos de Romance.	GÊNEROS ABORDADOS: Poema, Fábula, Texto Didático.	GÊNEROS ABORDADOS: Catálogo, Notícia, Ilustração, Foto, Ficha de identificação do livro.	GÊNEROS ABORDADOS: Trecho de Ensaio, Conto, Pintura, Resumo, Conto Maravilhoso, Conto Acumulativo.

Fonte: Construção nossa.

No livro do educador, os autores afirmam que a Coleção Tempo de Aprender trata o eixo da oralidade em dois aspectos fundamentais a partir do estudo dos gêneros orais, que se constituem em textos completos e em situações que o aluno emprega a fala nos diversos contextos comunicativos.

Nesse sentido, analisamos todos os livros, mas iniciamos expondo os achados do livro destinado ao 6º ano, procurando reconhecer nas atividades, as competências discursivas na modalidade oral e, se as mesmas propiciam o uso da fala em situações públicas.

A Unidade 1, que tem como eixo temático Identidade, aborda as inter-relações entre os meios natural, sociocultural na construção do seu eu pessoal e social/cidadão. O capítulo 1 desta unidade inicia com a leitura do gênero fotografia, com a imagem da exposição “Seis bilhões de outros”, com o convite um olhar para dentro de mim. Nessa mesma linha de pensamento, traz o gênero canção, com a letra Caçador de mim, seguido de uma ilustração mitológica do centauro.

Para a interpretação desses textos, há a reflexão de que identidade é construída por meio de um processo no qual o ser humano cria sua própria imagem e solidifica um conjunto de crenças sobre o tipo de pessoa que é. A proposta da atividade é relacionar os textos e resolver questões interpretativas valorizando os gêneros escritos. As demais atividades seguem o universo de gêneros textuais, como a escrita de relatos autobiográficos de experiências vivenciadas nos espaços que marcaram a infância, a adolescência; e Fragmentos de Romance que trazem aspectos de subjetividade humana na literatura, além das variedades da língua.

Ao estudar o capítulo 2 da Unidade 1, percebemos que a proposta é de leitura de textos e a realização de atividades sobre algumas formas de comportamentos, de pensamentos, ações e sentimentos. Para tanto, foram trabalhados os gêneros Poema, Texto Didático e Fábula, estimulando os discentes à reescrita, tendo como base os textos de La Fontaine. Quanto ao capítulo 3, a seção de abertura já inicia com a seguinte pergunta: Quem já não se perguntou sobre a importância de ler? E, dessa forma, seguem as indicações para as atividades com leitura e interpretação de textos escritos e em ilustrações e produção de relato pessoal, além das questões com conteúdos gramaticais.

Quanto a função social e comunicativa dos gêneros orais, o capítulo 4 traz atividades com questionamentos de cunho social, inclusive com textos de Paulo Freire com reflexões sobre o ler e o estudar. Na seção Você Sabia, há uma explicação detalhada acerca da composição de resumos que ajudem aos alunos, segundo as orientações do livro, a exercitar essa habilidade para que seguidamente realize a aplicação do conhecimento. Há nesse capítulo a proposta de trabalhar com os textos acumulativos, que poderiam ser explorados no formato da oralidade, pois, para Azevedo (2008), existem textos escritos que se assumem como mensagens escritas, melhor dizendo, nesse tipo de texto, o escritor redige para que alguém leia como ele realmente é, um texto, ou seja, ele foi escrito para que os leitores leiam, façam inferências, uma releitura, critiquem, analisem e até mesmo julguem.

É pertinente dizer que textos como esses são típicos da cultura escrita, pois trazem a marca da escolarização, assim como os textos orais que implicam inevitavelmente uma

interpretação. Todavia, há textos escritos que se assumem como oriundos da oralidade e se colocam como uma linguagem de viva voz apresentando marcas da língua falada, porque são propensas ao uso de um discurso acessível a todos (Azevedo, 2008). Este tipo de texto pode ser compreendido por qualquer leitor, considerando que seu enunciado é simples e descomplicado, se diferenciando, a exemplo, dos textos científicos, que supostamente, só os que fazem parte da área o compreenderão.

Assim, no que diz respeito à representatividade, avaliamos que os gêneros escolhidos são expressivos da cultura e da sociedade em que os estudantes estão imersos, priorizando a escrita, não permitindo dessa forma, a diversificação do repertório comunicativo e cultural dos alunos.

A seguir, apresentaremos a análise das propostas de atividades para o 7º ano.

Quadro 7 - Gêneros predominantes no volume do 7º Ano da Coleção Tempo de Aprender

UNIDADE 1 EIXO TEMÁTICO: MEIO AMBIENTE		UNIDADE 2 EIXO TEMÁTICO: CIDADANIA E LEITURA	
CAPÍTULO 1	CAPÍTULO 2	CAPÍTULO 3	CAPÍTULO 4
TÍTULO: O encantamento e a natureza.	TÍTULO: Preservar é preciso, transformar é possível	TÍTULO: A vida nossa de cada dia	TÍTULO: Viver com qualidade não tem idade
GÊNEROS ABORDADOS: Cartum, Canção, trecho de romance, Conto, Lenda, relato, HQs.	GÊNEROS ABORDADOS: Notícia, Cartaz, Propaganda, Lide, Foto, Legenda.	GÊNEROS ABORDADOS: Catálogo, Notícia, Ilustração, Foto, Ficha de identificação do livro.	GÊNEROS ABORDADOS: Cartaz, Reportagem, Tabela, Canção, Receita Poética e Receita Culinária.

Fonte: Construção nossa.

O quadro 7 apresenta as Unidades 1 e 2 do volume organizado para o 7º ano. É visível, através dos eixos temáticos, a preocupação dos autores desta coleção com o trabalho interdisciplinar. O descortinamento desses eixos é substancial para que os conteúdos da aprendizagem se integrem efetivamente entre as competências dos alunos e não tenham unicamente a finalidade de resolver provas. A primeira unidade apresenta temas relevantes com assuntos ligados ao meio ambiente, à visão do universo, à saúde e à transformação científico-tecnológica do mundo, intrincadas às relações sociais. As atividades valorizam os gêneros textuais escritos, como notícia, cartaz, propaganda, lenda, dentre outros, contudo, poderiam abordar também o gênero oral, visto que a notícia e a propaganda também podem se dar em um contexto oral.

A segunda Unidade apresenta o eixo temático Saúde e Qualidade de Vida no sentido de compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bem individual e coletivo que deve

ser promovido pela ação de diferentes agentes (Brasil, 1998). Considerando que o público da EJA é formado por indivíduos em diferentes fases do ciclo vital humano, seja jovem, adultos ou idosos, se faz necessário que as atividades sejam pensadas para colaborar no desenvolvimento da independência intelectual dos estudantes, encorajando-os a empregar essas abordagens tanto na sua atividade educacional quanto em seu cotidiano e no ambiente profissional.

Nessa direção, analisamos os dois capítulos desta unidade e percebemos que os gêneros estudados têm as características dos textos do discurso escrito, como é possível verificar a atividade que é proposta na pág. 77 do livro didático, podendo-se perceber através da seguinte ilustração.

Figura 2 – Receita Poética – Do oral para o escrito

Bolo da felicidade

Ingredientes:
 2 xícaras de compreensão;
 1 xícara de carinho;
 1 xícara de paciência;
 10 xícaras de humildade;
 1 copo transbordando de alegria;
 2 colheres de bom humor;
 20 colheres de tolerância.

Modo de preparar:
 1) Colocar a tolerância no coração e mexer com carinho.

2) Acrescentar a compreensão, a humildade, a paciência e o bom humor.
 3) Misture tudo com jeito.
 4) Use o forno brando e nunca ferva.
 5) Servir porções generosas sempre com alegria e muito **AMOR**.
 6) Não deixe esfriar. A temperatura é a do coração.

A receita nunca falha, foi testada e aprovada.

Disponível em: <http://www.meupombocorreio.bpg.sp.com.br/bolo_da_felicidade.htm>. Acesso em: 22 set. 2006.

TRABALHANDO COM TEXTO

A partir dos textos lidos, responda às questões. Depois compartilhe as respostas com os colegas.

1. Que características de uma **receita culinária** você pode identificar nos textos 1 e 2?
2. É possível afirmar que os dois textos apresentam a mesma estrutura?
3. E quanto ao tema, eles são semelhantes ou diferentes?
4. O texto 1 é classificado como **receita culinária**. Já o texto 2 foi chamado de **receita poética**. Qual foi, provavelmente, a intenção de quem escreveu o texto 1? E o texto 2?
5. O vocabulário apresentado nos dois textos é semelhante? Por quê?

Tramando textos e ideias

Do oral para o escrito

Entreviste uma pessoa idosa que queira compartilhar a sua história de vida, revelando suas experiências, o que viu, viveu ou não viveu, do que sorriu, chorou, o que ou quem amou, o que perdeu ou ganhou, a sua luta...

Peça para essa pessoa falar como misturou esses ingredientes e que sabor resultou. Depois, transforme a entrevista num poema ou numa receita poética semelhante à que você acabou de ler na atividade anterior.

UNIDADE 2 • SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA 77

Fonte: (SILVA, v.7, 2013, p.77)

Ao verificarmos nessa seção, os critérios de coerência com os objetivos educacionais quanto a abordagem dos gêneros orais no livro didático, avaliando se estão em conformidade com os propósitos do ensino da língua oral, observamos que a valorização da escrita em detrimento dos gêneros da oralidade é perceptível em todas as atividades deste capítulo, mas

especialmente naquela que propõe a realização de uma entrevista e, seguidamente solicita que a transforme em um poema ou receita culinária poética. Ou seja, quando oferta o trabalho com a oralidade, o faz a partir de recursos escritos, embora pudesse explorar abordagens orais. Por esse viés, corroboramos Barbosa e Magalhães (2021) ao afirmarem que:

apesar de vermos uma ampliação das reflexões acerca de uma pedagogia do oral, ainda podemos verificar uma série de entraves relativos às ações escolares. Mencionamos alguns deles: i) a prática de oralidade como pretexto para o trabalho escrito; (...) vi) a retextualização da fala para a escrita com o único intuito de “higienizar” o texto e não para promover a reflexão acerca do uso social da língua; (...) viii) a escolha apenas por gêneros mais canônicos, como seminários, entrevistas e debates, para o trabalho escolar, reduzindo o desenvolvimento dos alunos. (Barbosa, Magalhães, 2021, p. 67).

Nesse caso, alcançar mudanças reais que superem tais entraves requer investir nas crenças dos professores, de que é possível construir conhecimentos pedagógicos para realizar estas atividades utilizando recursos orais, para que os alunos teriam uma intimidade maior com o discurso oral.

Após a análise das unidades alusivas ao 7º ano, trataremos sobre as do 8º ano. Para isso, assim como fizemos anteriormente, apresentamos o quadro 8 que traz a identificação dos gêneros contemplados em suas unidades.

Quadro 8 - Gêneros predominantes no volume do 8º Ano da Coleção Tempo de Aprender

UNIDADE 1 EIXO TEMÁTICO: CIDADANIA E CULTURA		UNIDADE 2 EIXO TEMÁTICO: CULTURA DE PAZ	
CAPÍTULO 1	CAPÍTULO 2	CAPÍTULO 3	CAPÍTULO 4
TÍTULO: Remexendo o baú da cultura	TÍTULO: Lentes culturais e cidadãs	TÍTULO: Quem sabe faz a hora	TÍTULO: Palavras com poder de paz
GÊNEROS ABORDADOS: Fotografia, HQs, Canção, Causo, Cordel (com marcas de oralidade), Falar caipira (com marcas de oralidade).	GÊNEROS ABORDADOS: Fotografia, Reportagem, Poema, Conto, Seminário, Discurso (em gênero oral para apresentação pública).	GÊNEROS ABORDADOS: Ensaio, Poema, Artigo de Opinião	GÊNEROS ABORDADOS: Anúncio Institucional, Carta Pessoal, Carta Aberta ao Leitor, E-mail.

Fonte: Construção nossa.

O estudo da Unidade 1 em seu capítulo 1, referente ao 8º ano, evidencia textos que favorecem, embora timidamente, uma reflexão sobre aspectos da oralidade, para desenvolver habilidades relacionadas ao uso da fala pública, com atividades de produção que requerem

procedimentos de preparação e adequação do emprego da língua em situações orais como a contação de causos e a declamação de cordel, como a figura 3 nos mostra.

Figura 3 – Apresentação do gênero causo

Circulação do texto

Um dos modos mais interessantes de fazer circular um causo é divulgá-lo a outras pessoas por meio de uma contação. Assim, é por meio de uma contação de causos que a sua turma fará que as histórias cheguem aos alunos de outras salas.

Na pesquisa proposta na etapa 1, o texto saiu do oral; na etapa 2, foi para o escrito; e agora voltará para o oral.

1. A classe deverá formar grupos de quatro ou seis alunos.
2. Em grupo, leiam os causos. Decidam se apresentarão todos eles ou apenas alguns. Se a apresentação for em duplas, escolham quem fará a contação propriamente dita e qual será a função do colega que não for contar a história. Ele poderá ajudar com recursos de sonoplastia ou contribuir na preparação e divulgação da apresentação.
3. O contador do causo deverá preparar a fala previamente, ensaiando a sequência do texto várias vezes, pedindo a opinião dos colegas, do educador e enriquecendo a apresentação com recursos variados, tais como:
 - uso de figurino apropriado (se julgarem conveniente);
 - entonação da voz no momento da contação;
 - busca de representação de um falar específico;
 - provocação de humor por meio de frases feitas, gestos e surpresas relacionadas ao sentido do texto e às partes que merecem ser marcadas com mais ênfase;
 - interação com o público em alguns momentos. Neste caso, é preciso avaliar se essas interações ajudarão de fato a envolver o ouvinte ou se criarão interrupções que podem comprometer o fio narrativo.

Fonte: (SILVA, v.8, 2013, p.29)

Percebemos ainda, marcas de oralidade no gênero canção, e nas variedades linguísticas na perspectiva da norma urbana de prestígio, como pode ser percebido na canção “Cuitelinho”, presente na página 13 do livro didático.

Quanto ao capítulo 2 desta mesma Unidade, além da leitura de textos verbais e não verbais, há a proposta de uma atividade que contempla a elaboração e preparação do discurso em gêneros orais para apresentação pública, que é o gênero seminário, tal como está na proposta da figura 4.

Figura 4 – Proposta de construção do Gênero seminário

E eu com isso?

Seminário

Cada grupo da classe pesquisou um tema da cultura indígena ou africana. Agora é hora de compartilhar esses conhecimentos. Para isso, será organizado um seminário.

Mas o que é um seminário?

Trata-se de uma apresentação pública e formal na qual a fala é organizada previamente. Seu objetivo é fazer uma comunicação oral, de modo claro e objetivo, a respeito de um tema estudado. E como conseguir isso?

- Em primeiro lugar, é necessário estudar o tema, porque as pessoas só conseguem falar de forma clara a respeito daquilo que compreendem.
- A produção da síntese é uma das estratégias que permite organizar o pensamento e as informações, recolhidas em várias fontes (livros, sites, revistas, jornais etc.).

Fonte: (SILVA, v.8, 2013, p.43)

Na propositura da construção do gênero seminário na pág. 43 do livro didático é possível perceber a orientação para uma exposição oral sobre cultura africana e indígena. Para tanto, há observações acerca de uma fala clara e objetiva, sendo necessário a pesquisa a fim de fundamentar o trabalho, podendo fazer escolha de suportes escritos. Nesse sentido, as instruções dialogam com as propostas de Carvalho e Ferrarezi Jr. acerca dos objetivos e preparação para a apresentação de um seminário ao afirmarem que:

São vários os objetivos que envolvem a proposição de um seminário: pesquisar o conteúdo em fontes confiáveis, organizar o conteúdo de forma coerente e fácil de entender. Para tanto, é necessário preparar os materiais de apoio para a apresentação (papéis, slides, vídeos, áudios, pessoas entrevistadas etc.), organizar o ambiente, treinar a apresentação e, finalmente, apresentar o seminário. (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 91).

Quanto a Unidade 2, que traz como eixo temático Cultura de Paz e tem o capítulo de abertura intitulado Quem sabe faz a hora, e no capítulo 4 o título Palavras com poder de Paz, que aborda a importância do uso e do poder da palavra como instrumento de denúncia e mobilização para a prática da cidadania e a multiplicação das iniciativas de construção da justiça e da paz, com apropriação de recursos linguísticos, não apresenta propostas de oralidade. Traz, contudo, uma dinâmica de atividades que contemplam os gêneros textuais escritos, como o Poema, Artigo de Opinião, Carta Aberta ao Leitor, dentre outros que podem ser vistos no Quadro 3. Importante dizer que os temas desta Unidade trazem em sua essência o caráter da oralidade.

Tendo em vista esse contexto, as atividades propostas nesta Unidade, ao invés de cumprirem seu papel social através do uso do gênero do discurso oral, limitam-se a uma prática claramente direcionada à apresentação de questões com diferentes tipos de textos escritos. Vale salientar que essa rotina está presente na fala do professor. Pois, como vimos em Ferrarezi Jr, está enraizado na escola a política do silenciamento, ou seja, aluno bom é o aluno calado. Portanto, quem tem o poder da fala, é o professor.

Seguiremos, agora, para a análise das atividades propostas para o 9º ano, que apresentará os gêneros contemplados neste volume da Coleção Tempo de Aprender.

Quadro 9 - Gêneros predominantes no volume do 9º Ano da Coleção Tempo de Aprender

UNIDADE 1 EIXO TEMÁTICO: TRABALHO E CONSUMO		UNIDADE 2 EIXO TEMÁTICO: GLOBALIZAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS	
CAPÍTULO 1	CAPÍTULO 2	CAPÍTULO 3	CAPÍTULO 4
TÍTULO: Seu trabalho faz a diferença.	TÍTULO O que somos e o que queremos ser	TÍTULO: Desafios da tecnologia	TÍTULO: Dores e sabores da América Latina
GÊNEROS ABORDADOS: Trechos de romance, currículo, entrevista de emprego (oral) e texto dramático.	GÊNEROS ABORDADOS: Trecho de romance, Propaganda, Conto maravilhoso, Debate regrado (oralidade).	GÊNEROS ABORDADOS: Infográfico, Reportagem, Blog, Palestra (oralidade).	GÊNEROS ABORDADOS: Foto, legenda, Reportagem, Trecho de romance, Poema, Canção, Sarau literário (oral).

Fonte: Construção nossa.

A Unidade 1 do volume preparado para o 9º Ano traz como eixo temático Trabalho e Consumo. Nela, procuramos avaliar, com o olhar voltado para a Função social e comunicativa, se os gêneros orais, que estão propostos nessa seção, promovem a interação e a participação ativa dos estudantes, por meio de atividades que envolvam diálogos, debates, discussões em grupo, simulações, entrevistas, entre outras estratégias. Vimos que, no que tange ao capítulo 1, intitulado “Seu trabalho faz a diferença”, há a presença do estudo de gêneros textuais escritos como a interpretação de trechos de romances, mas há também, a valorização dos gêneros do discurso oral, na seção tramando textos e ideias, onde os alunos realizarão uma simulação de entrevista de emprego de acordo com a profissão que exercem ou que pretendem exercer. Essa proposta está na pág. 27 e poderá ser vista na figura 5.

Figura 5- Proposta de elaboração do gênero Entrevista

Tramando textos e ideias

Entrevista de emprego

Reúna-se com um colega e, em dupla, realizem uma simulação de entrevista de emprego de acordo com a profissão de vocês.

Um fará o papel do entrevistador, e o outro, do entrevistado. Depois, vocês trocarão de papéis: o entrevistado passará a ser o entrevistador e vice-versa. Essa atividade exige a construção de um texto oral e escrito.

Sigam as orientações.

- O entrevistador fará previamente um roteiro de perguntas, para obter informações com a entrevista. O entrevistado **não poderá conhecer as perguntas antes da realização da entrevista**. Portanto, cada aluno deverá realizar esse roteiro individualmente, pois ambos farão o papel de entrevistador. O roteiro deverá conter questões relacionadas à profissão do colega. Pode ser uma profissão que ele já exerça ou que pretenda exercer.
- Após as simulações, a classe fará uma avaliação da performance das duplas, com o intuito de discutir as dificuldades na realização da atividade e os aspectos positivos de cada apresentação.



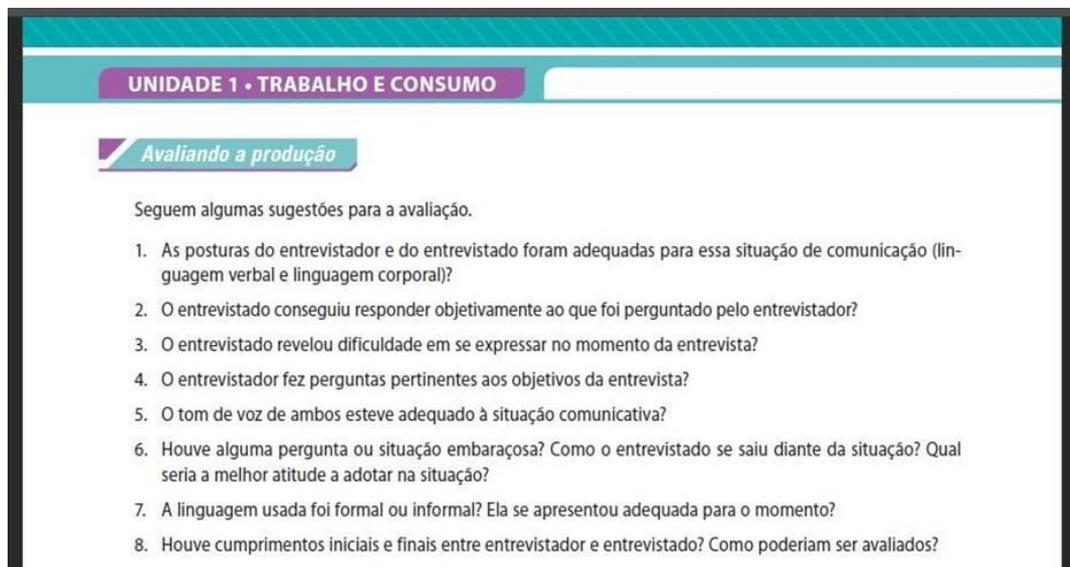
UNIDADE 1 • TRABALHO E CONSUMO 27

Fonte: (SILVA, v.9, 2013, p.27)

Nessa perspectiva, dialogamos com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 98), ao afirmarem que o primeiro objetivo de trabalhar com entrevista é ensinar aos alunos o que é e para que servem as entrevistas e lhes mostrar que, na imensidão de possibilidades, cabe ao entrevistador dirigir o rumo da conversa.

Para a avaliação desta produção foram observados do entrevistador e entrevistado acerca da situação de comunicação, a linguagem verbal formal ou informal, o tom de voz, se revelou dificuldades em se expressar ou não, assim como se houve clareza nas perguntas e nas respostas, atendendo ao critério de identificação dos gêneros orais.

Figura 6 – Avaliação da atividade do gênero Entrevista



Fonte: (SILVA, v.9, 2013, p.28)

Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 100), ao adotarem essa perspectiva, sugerem avaliar a atividade considerando alguns aspectos significativos, como verificar se a entrevista ocorreu conforme o planejado e se os objetivos foram efetivamente alcançados, direcionando sempre a atenção para as habilidades que se deseja que os alunos desenvolvam.

O capítulo 2 desta mesma unidade, nomeado O que somos e o que queremos ser, traz como proposta de atividade para o discurso oral, o Debate regrado para discutir o modo como os anúncios publicitários são apresentados na Tv e internet, e se podem ser considerados invasivos em relação aos interesses dos usuários. Essa seção orienta os passos para a realização desse gênero, objetivando o desenvolvimento da competência discursiva a partir das habilidades da BNCC (Brasil, 2018, p. 181) que consiste em:

planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.

O uso dessa habilidade nas atividades propostas, nestes capítulos, procura desenvolver a competência discursiva e o domínio da variedade linguística na modalidade oral, tal como propicia o conhecimento do uso da fala em situações públicas e nos meios de comunicação, reconhecendo as diferenças da modalidade oral formal e informal e ser capaz de utilizá-las conforme a circunstância.

No tocante a Unidade 2, elaborada para o 9º Ano, que aborda o tema Globalização e novas tecnologias, no capítulo 3, é apresentada a proposta do gênero oral palestra. Entretanto, na sua proposta, há a sugestão de convidar um profissional para proferir esse discurso, ao invés de oferecer aos alunos a oportunidade de se prepararem e expressarem suas próprias palavras. Corroboram conosco nesta linha de pensamento os autores Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 120), ao dizerem que são poucas as pessoas que são chamadas a fazer discurso e palestras. Mas por que não ensinar todos os alunos a fazê-los ou, ao menos, experimentarem a atividades para ver se gostam?

Nesse seguimento, constatamos que esta unidade atende às especificidades da relevância social, apontadas nos procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, apontando abordagens voltadas para a utilização da oralidade, na propositura da atividade, favorecem benefícios à comunicação de ideias e estimulam a participação dos alunos. Todavia, nem sempre oferecem uma orientação clara para a criação de estratégias embasadas e argumentativas, que de fato aprimorem o desenvolvimento da oralidade no ambiente de ensino, onde os próprios alunos possam fazer uso do discurso, além de compreensão acerca das peculiaridades de cada discurso e, sobretudo, entenda que cada um desses discursos, debate, entrevista ou palestra, cumpre uma finalidade comunicativa específica.

O último capítulo do volume organizado para o 9º Ano traz a proposta da realização de sarau literário. Nesta atividade foi possível perceber a marca da oralidade a partir da

sugestão de que a divulgação e o convite sejam feitos oralmente. A seção “E eu com isso” orienta ainda que a cada apresentação os alunos façam uma breve introdução no sentido de assegurar a participação dos alunos em diversos momentos. Acerca da função social e comunicativa dos gêneros orais identificamos que os tipos de comunicação oral discutidos no material didático são pertinentes para o engajamento dos alunos na comunidade em que vivem, levando em conta contextos de aplicação do dia a dia, do trabalho ou acadêmicos.

Uma outra orientação nessa seção é de que um espaço de improvisação seja bem-vindo, para que os discentes sejam convidados a oralizar através da contação de suas histórias, anedotas, cantar uma canção, declamar um poema, entre outros. Para os documentos de caráter normativo, os educandos especialmente no campo artístico-literário, devem conhecer e apreciar variadas manifestações artístico-culturais, além de se apropriarem delas para (re)criarem-nas com protagonismo e espírito criativo e crítico (Brasil, 2018). Conforme consta na BNCC,

é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais (BRASIL, 2018, p. 483). O sarau aparece, portanto, como uma forma de manifestação que viabilizará o contato dos educandos com as produções artísticas e culturais [...] (Brasil, 2018, p. 156).

Em um outro momento, a Base acorda que “nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo. [...]” (Brasil, 2018, p. 136). É possível inferir alguns aspectos a partir desse trecho do componente de LP que é relevante que o aluno seja motivado a participar durante o processo de ensino e aprendizagem, já que são apresentados a ele diversos gêneros e, conseqüentemente, situações de comunicação com diferentes interlocutores, como a oportunidade da oralização por meio de eventos como o sarau, o qual permite que os estudantes aprimorem suas habilidades na expressão oral.

Neste domínio, enfatizamos que as práticas da enunciação oral devem incorporar fases de escuta, planejamento e elaboração de um gênero da modalidade oral. Sobre isso, Melo e Cavalcante (2007) afirmam que é necessário não apenas incentivar os alunos a conversarem entre si, mas também desenvolver atividades que promovam a identificação e a reflexão sobre as diversas maneiras de utilização da língua falada. Corroboram de igual forma Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 25), ao atestarem que:

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

Nesse sentido e, considerando a análise do LD, podemos supor que o ensino da expressão oral tem sido realizado no contexto formal, dando prioridade às práticas de oralização de textos escritos, sem levar em conta um planejamento que priorize a essencialidade e a diversidade dos gêneros textuais orais. Sendo que isto é relevante para o público da EJA pois configura-se como uma possibilidade para a emancipação dos sujeitos pelo viés do aprendizado/uso da língua em suas múltiplas funcionalidades.

Importante dizer que esta coleção se apresenta com um aspecto inovador, o de ser um material multidisciplinar, que congrega todas as disciplinas de cada uma das séries do ensino fundamental em um único volume, abordando, ainda que de forma sutil, questões relacionadas ao tratamento da língua em seu caráter social. Ademais, foi possível inferir que o livro didático da coleção Tempo de Aprender traz um conjunto de atividades enfatizadas pelos autores como de expressão oral. Mas, a partir da análise que realizamos, depreendemos que a maioria dos exercícios propostos como expressão oral estão voltadas para o uso da fala em contextos informais, como a discussão de temas relacionados ao texto escrito ou mesmo, para a preparação na produção textual, o que não configura um trabalho de reflexão que lance luz sobre a modalidade oral da língua.

4.2 GÊNEROS ORAIS: CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CEJA ANA VIEIRA PINHEIRO

O universo de análise estabelecido através das respostas de três professores de Língua Portuguesa do CEJA Ana Vieira Pinheiro, apesar de não ser um número expressivo, apresentou resultados consideráveis. Salientamos ainda que este número representa 75% do corpo docente do componente língua portuguesa da escola. Para a coleta das respostas sobre as crenças dos docentes, aplicamos um questionário dividido em 3 partes. A primeira referente à dados pessoais e de formação, a segunda e terceira partes são referentes aos conceitos e práticas de ensino com a oralidade e seus gêneros. No entanto, estas são perguntas subjetivas enquanto aquelas objetivas.

Os docentes foram identificados como informante 1, informante 2 e informante 3. Estes profissionais estão na faixa etária de 37 a 56 anos. Em relação ao tempo de docência e tempo de exercício de magistério com a disciplina de língua portuguesa no CEJA, mencionaram respostas diversas. Todas estas informações podem ser observadas no quadro 10, que trata dos dados pessoais e profissionais dos professores entrevistados.

Quadro 10 – Dados pessoais e profissionais dos professores entrevistados

Informantes	Idade	Formação	Tempo de docência	Tempo de atuação no CEJA
Informante 1	56	Licenciatura em Língua Portuguesa	25 anos	25 anos
Informante 2	52	Língua Portuguesa	8 anos	2 anos
Informante 3	37	Superior Completo	2 anos	8 anos

Fonte: Construção nossa.

Acerca do perfil acadêmico, dois são licenciados em Língua Portuguesa e um informou apenas ter nível superior. É possível depreender também, através do gráfico 1 que todos os docentes são especialistas.

Gráfico 1 – Pós-graduação

1.4 Pós-graduação:
3 respostas



Fonte: Construção nossa.

Ao serem indagados sobre ter realizado cursos na área de formação de professores, dois responderam que participaram do Foco na aprendizagem em Língua Portuguesa, enquanto que um apenas opinou afirmativamente que sim.

Ao serem apresentados diversos conceitos sobre oralidade aos professores no questionário, dois defenderam a ideia de que a oralidade abrange todas as formas de comunicação que envolvem a linguagem falada, incluindo conversas cotidianas, narrativas orais e tradições culturais transmitidas verbalmente, e um, que a oralidade se refere à habilidade de falar em público de forma clara e persuasiva. Nesse sentido, concordam com

Marcuschi, (2010, p.25), quando diz que [...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.

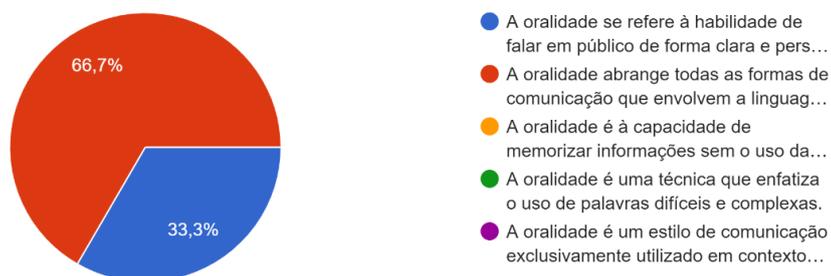
Sendo assim, aprendemos a falar e nos expressar oralmente por meio das interações sociais cotidianas. Em cada situação de comunicação em que participamos, é essencial adaptar nosso comportamento de acordo com o contexto. É o contexto que define a maneira como devemos nos comunicar. Portanto, praticar a oralidade não só nos integra culturalmente, mas também nos socializa.

As informações acerca do conceito de oralidade, segundo os docentes, podem ser verificadas no gráfico 2.

Gráfico 2 – Conceito de oralidade

2.1 Para você, qual afirmação melhor descreve o conceito de oralidade?

3 respostas



Fonte: Construção nossa.

Acerca da importância do ensino da oralidade na disciplina de Língua Portuguesa, os docentes foram unânimes ao responderem que a oralidade é fundamental para a comunicação eficaz, conforme o que está posto no gráfico 3, concordando com a orientação da literatura nos PCN (Brasil, 1998, p. 49), sobretudo nas propostas de ensino de gêneros orais por meio de um trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, em que a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral.

Gráfico 3 – Importância do ensino da oralidade na disciplina de Língua Portuguesa.

2.2 Qual é a sua opinião sobre a importância do ensino da oralidade na disciplina de língua portuguesa?
3 respostas



Fonte: Construção nossa.

Perguntou-se, ainda, a respeito da abordagem do desenvolvimento das habilidades da oralidade em sala de aula e dois dos sujeitos corroboram ao dizer que oferecem discussões em sala de aula, enquanto que um afirma promover atividades de debates e apresentações, de acordo com o gráfico 4. Perguntou-se também em que medida o aprendizado da oralidade dialoga com os usos sociais da língua, e um dos entrevistados afirmou ser fala pública, enquanto os outros dois valorizaram as entrevistas de emprego.

Gráfico 4 - Abordagem do desenvolvimento das habilidades da oralidade

2.3 Como você aborda o desenvolvimento das habilidades de oralidade em seus alunos?
3 respostas



Fonte: Construção nossa.

Ao serem questionados sobre os desafios para o ensino da oralidade, é possível analisar no gráfico 5 que dois disseram ser a falta de recursos didáticos e um afirma ser a falta de tempo para dedicar a atividades de oralidade. Tal situação pode acontecer, segundo estudos evidenciados em Araújo, Rafael e Amorim (2013), devido ao fato de que, na escola, pode ser observada a falta de compreensão teórico-metodológica por parte dos docentes, o

que resulta na falta de orientação aos alunos para atividades que incluam essa modalidade linguística.

Gráfico 5 – Desafios para o ensino da oralidade

2.4 Em sua experiência, qual é o maior desafio ao ensinar a oralidade nas aulas de língua portuguesa?

3 respostas



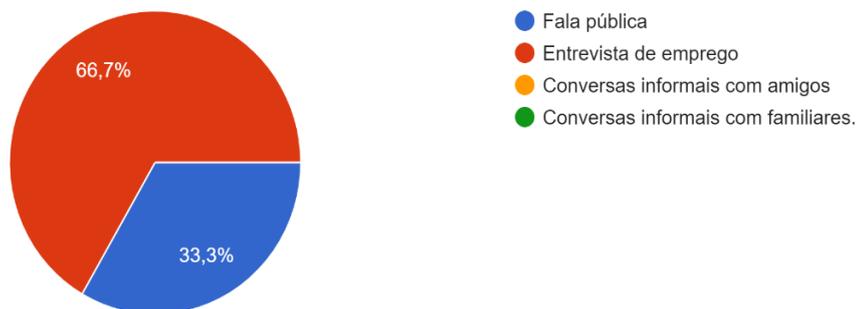
Fonte: Construção nossa.

Foi perguntado aos entrevistados, em que medida o aprendizado da oralidade dialoga com os usos sociais da língua. Apresentamos a seguir gráfico 6, que comprova o posicionamento dos professores em que dois dizem ser a entrevista e um afirma ser a fala pública.

Gráfico 6 - A oralidade dialoga com os usos sociais da língua

2.5 Em que medida o aprendizado da oralidade dialoga com os usos sociais da língua? Assinale as alternativas que para você sejam mais relevantes.

3 respostas



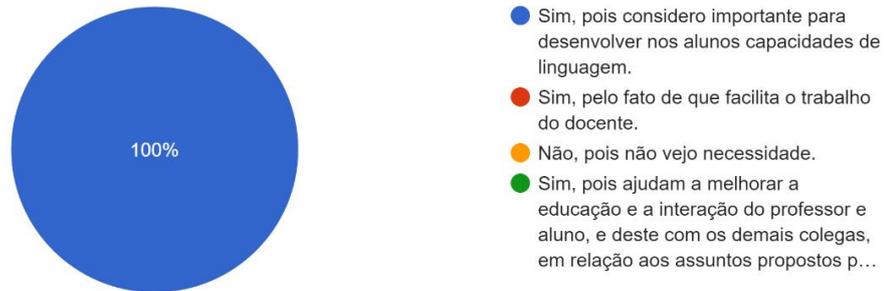
Fonte: Construção nossa.

Ao serem questionados no tocante à realização de alguma sequência didática que abordasse o ensino dos gêneros orais assim como, o que havia motivado a sua escolha, 100% responderam que sim, pois consideram importante para desenvolver nos alunos capacidades de linguagem, como mostra o gráfico.

Gráfico 7 – Desenvolveu sequência didática com gêneros orais.

2.6 Você desenvolveu alguma sequência didática que abordasse o ensino dos gêneros orais?

3 respostas



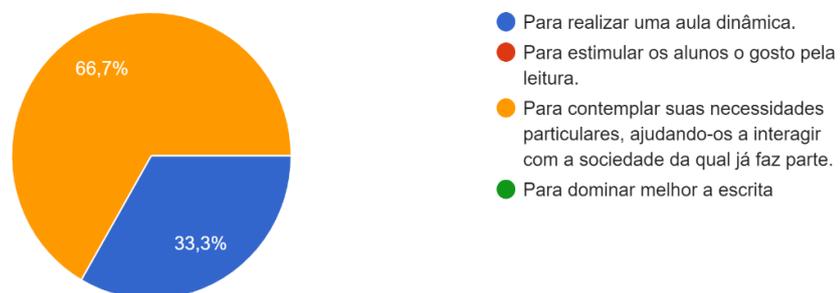
Fonte: Construção nossa.

Na motivação, entretanto, constatamos diferenças, sendo que para dois dos informantes, foi para contemplar as necessidades particulares dos estudantes, ajudando-os a interagir com a sociedade, enquanto que um optou pelo fato de realizar uma aula dinâmica, como mostra o gráfico 8.

Gráfico 8 – O que motivou o desenvolvimento de sequência didática.

2.7 No que se refere à questão anterior, o que motivou a sua escolha? Escolha a alternativa que mais se aproxima do seu propósito.

3 respostas



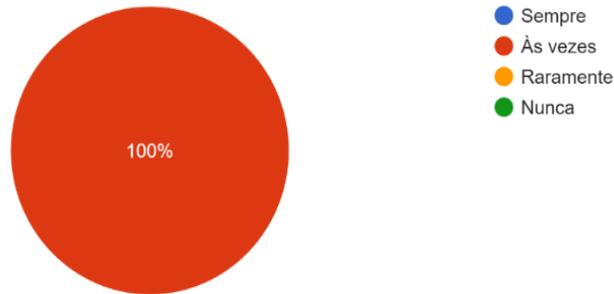
Fonte: Construção nossa.

Na última questão de múltipla escolha, onde se indagava com que frequência trabalhavam os gêneros orais em sala de aula, os professores concordaram que trabalhavam e que o faziam, às vezes, conforme o resultado do gráfico 9.

Gráfico 9 - Frequência com que trabalham os gêneros orais em sala de aula

2.8 Com que frequência você trabalha com os gêneros orais/oralidade em sala?

3 respostas



Fonte: Construção nossa.

Quando indagados sobre qual é a principal vantagem de incorporar gêneros orais no ensino de língua portuguesa, ao se justificarem, os professores se aproximaram quanto as respostas e a relevância para o aspecto da comunicação pois identificam-se a repetição das ideias de que há “a fluência verbal”, “para desempenho individual no decorrer das atividades”, “proporcionar aos alunos a habilidade pra se comunicar com segurança”. Assim, demonstram dessa forma a importância do domínio de fala. Convergente a esse pensamento, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) declaram que falar é tudo na vida social. Muitas das coisas que fazemos na vida são feitas falando.

Nessa mesma direção, quando entrevistados sobre qual gênero oral os professores consideram mais pertinente para ensinar aos alunos do CEJA, os docentes atentaram para o fato de trabalhar leitura dos textos e conseqüentemente a sua compreensão para assim melhorar o seu desempenho em sua vida profissional. Enfatizam ainda que acham relevante o Debate, pois consideram importante para o desenvolvimento da linguagem e escrita como também a Entrevista.

Seguindo-se à pergunta sobre quais atividades consideram relevantes para ampliar o aprendizado da oralidade dos seus alunos, o questionário revelou a presença de orações que refletem a necessidade dos estudantes do CEJA, a citar, (Informante 1) Debate, palestras, para trabalhar o desempenho da linguagem através da interação dos alunos”, (Informante 2) “Que envolvam a fala em público, como debate, seminário, entrevista”, (Informante 3) “Leitura e compreensão textual, debates e apresentações de seminários etc”.

Para tanto, os PCN trazem uma importante orientação metodológica quando sua literatura atesta que “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e

reflexão sobre a língua” (Brasil, 1997, p. 50). Percebe-se que as respostas dos professores se aproximam do que o documento orienta, quanto ao trabalho com a oralidade em sala de aula, podendo se fundamentar na fala dos entrevistados ao ser solicitado que falem, resumidamente, qual o papel da oralidade no ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. Encontramos, pois, em seus dizeres que “é para desenvolver as capacidades de linguagem e escrita”, também “o de prepará-los para o mundo do trabalho, pois é esse o objetivo deles”, e ainda, que é “de suma importância, pois prepara os alunos para a vida profissional”.

Convergente a esse pensamento, quando tratam da sistematicidade no ensino da oralidade, Carvalho e Ferrarezi Jr (2018) atestam que é necessário método, continuidade e progressividade para garantir o desenvolvimento das competências comunicativas. Em outros termos, compreendemos que estas ações englobam um planejamento para desenvolver com maestria as capacidades discursivas e assim, possibilitar aos sujeitos a “conhecer o que não conhecem; conhecer melhor o que já conhecem; e conhecer melhor como construir seu próprio conhecimento” (Menezes; Santiago, 2014, p. 55).

Sendo assim, é preciso que os alunos sejam inseridos em diferentes práticas sociais/comunicativas de interação pela linguagem, considerando o público da EJA, a visão de mundo desses sujeitos refletindo suas necessidades, suas configurações, com vistas a tratar os gêneros orais como ferramentas de ação e de transformação que possibilitam a ação e a modificação das formas de agir prático e comunicativo.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Considerando que este trabalho seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa e apresentou como hipótese o fato de que a leitura do livro didático oferta, de forma reduzida, atividades relacionadas aos gêneros orais, trazendo em um dos seus objetivos específicos a proposição de atividades planejadas intencionalmente para o desenvolvimento da habilidade oral nos diversos contextos comunicativos, é que apresentamos neste capítulo a sequência didática do gênero entrevista.

Para tanto, buscamos apoio nas palavras de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p.35) ao dizerem que:

As atividades ligadas à oralidade têm de se revestir sempre de alguma utilidade reconhecível, além do ‘ganhar nota’, e devem ter relação com as atividades orais do cotidiano. E isso não é difícil no ambiente escolar, pois há uma infinidade de atividades úteis para o cotidiano da escola que demandam competências no ouvir e no falar, desde levar um recado a alguém até apresentar um seminário em classe ou palestra em um evento da escola.

Haja a vista a importância de se trabalhar com a oralidade na escola, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, é que optamos pela proposição da sequência didática do gênero entrevista considerando que este torna-se um instrumento fundamental de promoção de oportunidades para os alunos do CEJA Ana Vieira Pinheiro, que buscam um maior aperfeiçoamento na linguagem.

Nesse sentido, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) corroboram ao dizerem que, caso a escola trabalhe de forma correta com o gênero oral, viabilizará aos alunos a capacidade de adaptar-se de forma mais competente a qualquer situação social.

Se faz necessário dizer que esta sequência didática colabora com as Competências Específicas de Língua Portuguesa 3 e 7 para o Ensino Fundamental trazido pela BNCC (Brasil, 2017, p. 85), que pretendem, mutuamente, “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” e “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias”. E ainda, com as habilidades que contemplam essa modalidade do 6º ao 9º ano, e trazem em sua literatura a orientação para:

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o

fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas. (Brasil, 2018, p. 141).

Assim, em razão da relevância do trabalho com a oralidade para a aprendizagem dos educandos do CEJA, é que trazemos aqui a proposta da sequência didática relativa ao gênero entrevista, fundamentada nas falas de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 98) quando atestam que “o primeiro objetivo de trabalhar com entrevistas é ensinar aos alunos o que é e para que servem as entrevistas e lhes mostrar que, na imensidão de possibilidades, cabe ao entrevistador dirigir o rumo da conversa.”

Por este viés, apresentaremos a estrutura da aula.

Estrutura da aula:

→ Objetivos:

- Fomentar o contato com o gênero textual entrevista;
- Apresentar os tipos de entrevista e suas características, como também refletir sobre a relevância desse gênero na busca de uma futura profissão;

→ Duração das atividades:

- Quatro aulas de 40 minutos cada.

→ Recursos da aula:

- Apresentação de vídeo que simula uma entrevista de emprego;
- Exemplos do gênero textual entrevista (revistas, jornais, folhas impressas);

→ Público-alvo:

- Aluno do 7º ano do ensino fundamental do CEJA Ana Vieira Pinheiro.

→ Avaliação:

A avaliação pode ser feita com base na observação e análise:

- Acerca dos aspectos do gênero entrevista, o que foi aprendido pelo educando;
- Postura linguística e social;
- Tom de voz, expressão facial, gestualidade;
- Habilidade para se expressar com coerência;
- Facilidade para exprimir com clareza suas ideias.

QUADRO 11 – Sequência didática gênero oral: entrevista

Sequência didática – gênero oral: entrevista	
Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar com o educando acerca do trabalho que será realizado. • Explicar que conhecerá um tipo de texto muito importante e que será útil para sua vida profissional, a entrevista. • Informar que durante quatro aulas deverá aprender como fazer uma entrevista, e principalmente como utilizar a linguagem ao participar de uma entrevista em qualquer situação social.
Produção inicial Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Por meio de vídeos, apresentar ao aluno uma entrevista, como também por meio de revistas. • Em seguida, questionar o aluno acerca do seu conhecimento sobre esse tipo de texto, seguindo este roteiro: <ul style="list-style-type: none"> – Você conhece esse tipo de texto? – Onde é possível encontrar esse tipo de texto? – Acerca de qual assunto tratava o vídeo da entrevista? • Logo após, apresentar as características do gênero estudado, dentre elas: <ul style="list-style-type: none"> • Atitude Positiva; • Facilidade de Comunicação; • Pontualidade; • Flexibilidade e Adaptação; • Honestidade e Integridade; • Capacidade Analítica na Solução de Problemas; • Formalidade com relação às vestimentas; • Habilidade para Trabalhar em equipe. • Falar sobre o assunto observando instigando a perceber as características. • Em seguida, entregar um exemplo de entrevista (revista) e solicitar ao aluno para anotar as características que percebeu no gênero, como perguntas e respostas, pontuação, tipo de linguagem, dentre outros. • Conferir com o educando as características percebidas nos exemplos de entrevistas estudados.
Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir as características registradas após a análise dos vídeos e textos trabalhados • Perguntar ao aluno qual tema gostaria de pesquisar se ele fosse realizar uma entrevista com você, professor(a). • Em seguida, informá-lo que, junto com você, professor(a), construirão a entrevista. • Pedir para que crie um título para a entrevista. • Logo após, elaborar perguntas relacionadas ao tema. • Após a produção das perguntas, dizer-lhe para lhe fazer as perguntas em voz alta, onde você professor(a) responderá a cada pergunta, permitindo que o discente anote as respostas referentes a elas. • Por último, oriente-o a fazer uma leitura da entrevista produzida.
Aula 3	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar para o educando uma folha impressa contendo a estrutura de uma entrevista, ou seja, local do título, local da apresentação, local das perguntas, local das respostas, nome do entrevistado (que ele pode criar) e do entrevistador. • Orientar quanto à necessidade de a produção textual obedecer às características do gênero trabalhado; diga que a entrevista deverá conter título, apresentação, perguntas e respostas. • Após a produção escrita, permita que o educando convide o seu

	<p>entrevistado (alguém da própria escola e registre as respostas das perguntas elaboradas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao final da produção recolha a entrevista e faça a correção dela com o próprio aluno para que ele compreenda onde pode ser melhorada. • Comunicar com antecedência para que ele possa se preparar, de modo que na próxima aula, ele participe de uma simulação de entrevista de emprego onde será o entrevistado. • Apresentar para o aluno a proposta de perguntas para facilitar a sua preparação seja acerca dos conhecimentos, seja para o controle emocional: PROPOSTA DE PERGUNTAS: • 1.Fale um pouco sobre você. • 2.O que você costuma fazer no seu tempo livre? • 3.Em que aspecto você se considera mais forte? • 4.Por que você gosta de atuar nesse tipo de trabalho? • 5.Onde você se vê daqui a cinco anos? • 6.Você consegue trabalhar bem sob pressão? • 7.O Que você consideraria a sua maior fraqueza? • 8.Qual seria a sua atribuição salarial? • 9.Por que você deseja esse emprego? • 10.Grande parte do trabalho que executará será rotineiro. Como você se sente a esse respeito?
<p>Produção Final Aula 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a um professor de Português para realizar a entrevista, enquanto você, professor(a) do aluno fica a uma certa distância como avaliador. • Orientar ao aluno para que se sinta tranquilo e que aquele deve ser um momento de aprendizado para a vida. • Anotar às respostas e tenha o olhar voltado para o que está na proposta de avaliação. • Ao final, parabenizar ao aluno pelo seu desempenho e dizer-lhe que suas dúvidas serão sanadas durante todo o processo de ensino e aprendizagem num processo contínuo, inclusive com uma autoavaliação.

Fonte: Construção nossa.

De forma geral, espera-se que os alunos assimilem as principais características do gênero entrevista e que consigam fazer uso da linguagem oral, podendo aplicar esse conhecimento em várias situações em que necessitem de um discurso ou um posicionamento crítico em relação à informação recebida. Contudo, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 101) alertam para o fato de que a execução desse gênero deve ser previamente trabalhada afim de evitar constrangimentos tanto para o entrevistado como para os entrevistadores. Cabe assim ao professor preparar, juntamente com os alunos, o roteiro para a entrevista, bem como orientá-los acerca da postura, do comportamento e do uso da linguagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu discutir de que forma o livro didático Coleção Tempo de Aprender propõe o trabalho com os gêneros orais e se as propostas apresentadas nele possibilitam a apropriação desses gêneros pelo aluno, partindo da hipótese de que a leitura do livro didático oferta, de forma reduzida, atividades relacionadas aos gêneros orais, não permitindo o desenvolvimento da habilidade oral nos diversos contextos comunicativos. Analisamos ainda as crenças dos professores e suas contribuições para a educação de jovens e adultos. Nesse contexto, os resultados de nossa análise evidenciaram a desproporcionalidade entre a sugestão do ensino da escrita e do oral, mas revelaram que as crenças dos docentes do CEJA Ana Vieira Pinheiro compreendem a relevância de se trabalhar com os gêneros do discurso, não apenas nas atividades realizadas no contexto escolar, mas também nas interações cotidianas em que esses indivíduos atuam como membros da sociedade.

Em termos quantitativos, dos 16 capítulos que compõem a coleção didática destinada aos anos finais do ensino fundamental, apenas 7 abordam os gêneros orais, sendo que a maioria de forma parcial e com propostas de exercícios em que a expressão oral está voltada para o uso da fala em contextos informais. Há ainda o agravante de que eles estão ausentes em dois momentos fundamentais para a aprendizagem nesta modalidade, que são o 6º e o 7º ano, início dos anos finais do ensino fundamental. Considerando ainda, as peculiaridades, os interesses que os alunos da EJA expressam acerca da necessidade do domínio da oralidade, como a preparação para adentrar no mercado de trabalho ou ainda, para que se sintam mais confortável na comunicação com os demais sujeitos no ambiente escolar.

É pertinente que o LD olhe o público discente da EJA de maneira que o reconheça e entenda sua historicidade, pois esses alunos ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura e pela dignidade (Arroyo, 2007, p. 25). Sendo assim, fundamental a abordagem dos gêneros do discurso oral no livro didático.

Em relação à proposição dos gêneros e às possibilidades de sua apropriação pelos estudantes, verificou-se que as atividades propostas no 8º ano da Coleção Tempo de Aprender se limitam, em grande parte, à interpretação textual e à menção de características relacionadas ao contexto de produção e ao seu conteúdo temático sem ofertar propostas que possibilitem a prática efetiva da oralidade, o reconhecimento íntegro de sua estrutura e estilo composicional. Mediante esse panorama percebemos a insuficiência do espaço concedido à aprendizagem do

e da supremacia da cultura da escrita sobre a oralidade no LD para o ensino de Língua Portuguesa.

Somente no volume organizado para o 9º ano é perceptível a valorização do gênero oral, em que as atividades procuram contemplar em suas propostas a oralidade como objeto e eixo de ensino, conforme orientam os documentos oficiais. Ressaltamos que, na medida em que privilegiam os gêneros orais nas atividades didáticas, também favorecerem o trabalho na sala de aula. Por este viés, corroboramos Carvalho e Ferrarezi Jr. (2028, p. 35), ao dizerem que as atividades ligadas à oralidade devem se revestir sempre de alguma utilidade reconhecível, “além do ganhar nota”, e devem ter relação com as atividades orais do cotidiano.

Diante desse cenário, reiteramos a importância de promover atividades nas quais as pessoas jovens e adultas tenham os aportes necessários à aprendizagem efetiva da linguagem e, assim, possam estabelecer relações e conexões com os graus de formalidade ou informalidade das situações, utilizando-as nos seus mais diversos contextos em suas subjetividades. A sequência didática é um instrumento pragmático, uma ferramenta para definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis (Dolz, Schneuwly, 2004). Assim, deve dar-se de forma que, esses sujeitos fortaleçam suas possibilidades de participação social por meio dos diversos usos dos gêneros da oralidade.

Apresentamos, ainda, nesta pesquisa, algumas particularidades acerca do ensino da EJA na contemporaneidade conhecendo as especificidades desses sujeitos e superando os preconceitos cognitivos no que se refere ao aprendizado dos educandos adultos, bem como o formato da estrutura organizacional e pedagógica dos CEJAS.

A concepção de língua apresentada reflete, em seus usos orais e escritos, um conjunto de práticas sociais. Os usos sociais da língua, portanto, precisam ser compreendidos e incorporados ao seu ensino. Desse modo, gêneros são considerados um aparato importante para o ensino; eles são os instrumentos (Dolz, Schneuwly, 2004) pelos quais o homem interage no mundo e por meio dos quais as relações sociais se instauram.

Desse modo, encerramos esta pesquisa com a compreensão de que ficaram algumas lacunas que precisam ser enfatizadas e esclarecidas, assim como outras propostas de atividades que poderiam ter sido realizadas, bem como sua aplicabilidade. Outra possibilidade seria uma análise comparativa de alunos, na qual uns simplesmente seguem o livro didático e outros são expostos a atividades específicas de oralidade. Seria interessante, também, realizarmos um estudo que investigasse e avaliasse a conexão entre as crenças dos alunos-professores e suas práticas com os gêneros do discurso oral em sala de aula. Tudo isso

poderia ser visto como uma aplicação do trabalho, mas que não pôde ser realizado devido ao tempo.

Por isso, deixo aqui convites a pesquisadores, escritores e educadores da EJA para que retomem nas próximas semanas, meses, anos... retomem e ampliem as discussões sobre pensar o LD como um instrumento que deve contemplar os gêneros orais e, reconhecer que trabalhar a oralidade vai muito além da apropriação de conhecimentos linguísticos, mas requer, principalmente, a compreensão das atividades e necessidades humanas e de seus valores sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- ALVARENGA, E. **Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa**. 5ª ed. A4 Asunción: Diseños. 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, Denise LINO DE; RAFAEL, Edmilson LUZ; AMORIM, Karine VIANA. **Estudos linguísticos e oralidade: uma visão do objeto de estudo e suas implicações para a formação docente**. In: ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda (orgs.). *Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. Campina Grande: Bagagem, 2013. p. 55-76.
- ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cadernos Cedes*, v. 157-176, 2007.
- AZEVEDO, Ricardo. Cultura popular, literatura e padrões culturais. Cláudia Santa Rosa, p. 157, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Gisele OLIVEIRA; MAGALHÃES, Tânia GUEDES. **Conhecimentos Necessários para a Prática de Oralidade na Escola: Avanços e Perspectivas**. *Trama*, v. 17, n. 42, p. 63-77, 2021.
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____. **Crenças sobre aprendizagem de língua, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem & Ensino*, vol. 7, n 1, p. 123-156, 2004.
- _____. **Reflexões acerca de mudanças de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem: a educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2018. (Docência em Formação: Ensino Fundamental, v. 1).
- 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. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/> . Acesso em: 05 de Jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 de Dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Ciências: Ensino Fundamental: Anos Finais**. Brasília. In: FNDE, 2013. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>. Acesso em: 04 de Nov. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 08 de Dez. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília, EF/MEC, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 08 de Dez. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 08 de Dez. de 2022.

BRASIL/MEC. **Guia de livros didáticos 2019: Língua Portuguesa. PNLD**, Brasília: 2018. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/escolha. Acesso em 20 de Nov. 2022

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB. 204024-61**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de Nov. 2022.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim; BILRO, Fabrini Katrine; DE FIGUEIRÊDO BARBOSA, FERREIRA, Maria Lúcia. **Gêneros orais formais: o que é possível e necessário ser ensinado no livro didático destinado a pessoas jovens, adultas e idosas?** Trama, v. 17, n. 42, p. 36-47, 2021.

CYRANKA, L. **Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula**. In: martins, M. A.; Vieira, S. R.; Tavares, M. A. (orgs.). Ensino de português e sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2021.

DCRC – **Documento Referencial do Ceará: Ensino Médio - Versão Lançamento Virtual (Provisória)**. Secretaria da Educação do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 10 de Dez. 2022.

DCRC – **Documento Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental/** Secretaria da Educação do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2020/02/21/seduc-divulga-documento-curricular-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>. Acesso em 12 de Nov. 2022

DO NASCIMENTO, Nicleide Maria; DE OLIVEIRA, Francisco Elieudo; DE OLIVEIRA, Marcos Nonato. **Crenças sobre o Ensino-aprendizagem de Línguas: um panorama das dissertações produzidas no Brasil.** Trama, v. 16, n. 37, p. 71-83, 2020.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona).** In: Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização:** Rojo, Roxane; Cordeiro, Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos**

ESTEVES, Maria Virgínia LOPES VIANA **desenvolvimento de gêneros orais na escola: perspectivas e desafios para a docência,** Goiânia – GO, 2014.

FERREIRA, Elaine Cristina Forte. **A oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate.** Fortaleza, 2014.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** Editora Paz e Terra, 2015.

FORTKAMP, M. B. G. **Working memory capacity and l2 speech production: an exploratory study.** Tese (Doutorado em Letras/inglês e literatura correspondente). Universidade Federal de Santa Catarina. 314f. 2000.

GERRING, John e Jason SEAWRIGHT. (2007) **Técnicas para a Escolha de Casos.** In: Gering, John. **Pesquisa de Estudo de Caso: Princípios e Práticas.** Cambridge: Cambridge University.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, poder e discriminação.** Gnerre, M. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala.** In: MARCUSCHI, L. A. e Dionísio, A. P. *Fala e escrita.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. Contribuições para a didática do português língua estrangeira,** 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita.** *Signótica*, v. 9, n. 1, 1997.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

MELO, CTV de; CAVALCANTE, M. C. B. **Superando os obstáculos de avaliar a oralidade.** *A língua falada no ensino de português: contribuições para a prática pedagógica.* Belo Horizonte: Autêntica, p. 75-93, 2007.

MENEZES, M.G.de; Santiago, M.E. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório.** *Pro-Posições*, v. 25, n. 3 (75), p.45-62, set./dez. 201

MESQUITA Neto, J. R. **Ensino de Pronúncia: Uma Abordagem Comunicativa dos Elementos Segmentais.** *Trama, [S. l.], v. 17, n. 42, p. 90–101, 2022.* DOI: 10.48075/rt.v17i42.27117. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/27117>. Acesso em: 13 abr. 2023

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria (Org.). **Teoria Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA. L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber.** Editora parábola: São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Cláudio Luiz. OLIVEIRA, Fabiano. *A conduta pedagógica e o ensino da oralidade nas aulas de língua espanhola para o 3º ano do ensino médio na escola Dom Henrique Ruth. Revista Communitas. v.2, n.3, 2018.p. 224-232. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1775>>. Acesso em: 08 de Out. de 2023.*

PRODANOV, Cleber. FREITAS, Ernani. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROBERTO, Tânia Mikaela GARCIA. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório.** -1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SILVA, Erica BASTOS DA. **Aprendizado da Leitura Escrita e Oralidade na EJA.** <https://alfacejablog.files.wordpress.com> > 2016/03. Acesso em: 11 abr. 2022.

SILVA, Cícero de Oliv; SILVA, Elizabeth G. de Oliv; Marchetti, Greta Nasc. **Coleção Tempo de Aprender. EJA: 6º ao 9º ano: Língua Portuguesa.** 3.ed. – São Paulo: IBEP, 2013.

SILVA, Francisco Aparecido DE ALMEIDA **Oralidade e Ensino de Língua Portuguesa: O Gênero Seminário em Sala de Aula,** 2018

SILVA, Francisca Fabiana da. **A Oralidade no Ensino de Língua Portuguesa em Livros Didáticos para Educação de Jovens e Adultos (Eja): Reflexões e Proposições,** 2015.

SOUZA, Julia Teixeira; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **As Dimensões de Ensino da Oralidade nos Materiais do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa em 2013.** Trama, v. 17, n. 42, p. 24-35, 2021.

SOUSA. S.S. **Língua, leitura, gramática e escrita nas crenças de professores de língua portuguesa em formação.** 2011. 208f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br>>

SOUSA. S.S. **Língua, leitura, gramática e escrita nas crenças de professores de língua portuguesa em formação.** 2011. 208f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br>>

STRIQUER, Marilúcia Santos Domingos; SILVA, Angelita Fernandes da. **O ensino da oralidade proposto pelo livro didático: um olhar sobre o prisma do ISD.** Trama | Volume 17 | Número 42 | Ano 2021 | p. 48-62| e-ISSN 1981-4674.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & sociedade,** v. 21, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, Lucia. **Gêneros orais na escola.** Bakhtiniana, v.7, n.1, p. 240-252, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? In: I Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa,** 2011, Uberlândia, MG. Anais do SIELP. v.1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. **Gêneros orais: conceituação e caracterização.** In: Anais do SILEL. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.