

**UERN**



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG  
FACULDADE DE LETAS E ARTES - FALA / CAMPUS CENTRAL / UERN  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/ PROFLETRAS**

**Osirene Ferreira da Fonseca**

**Oralidade no Livro Didático de Português: uma contribuição para o Ensino  
Fundamental II**

**MOSSORÓ**

**2023**

**OSIRENE FERREIRA DA FONSECA**

**ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UMA CONTRIBUIÇÃO  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

**Orientadora: Dra. Adriana Morais Jales**

**MOSSORÓ**

**2023**

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

F676o Fonseca, Osirene Ferreira da  
Oralidade no Livro Didático de Português: uma  
contribuição para o Ensino Fundamental II. / Osirene  
Ferreira da Fonseca. - Mossoró, 2023.  
108p.

Orientador(a): Profa. Dra. Adriana Morais Jales.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado  
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte.

1. gêneros textuais. 2. produção oral. 3. livro didático.  
I. Jales, Adriana Morais. II. Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte. III. Título.

**OSIRENE FERREIRA DA FONSECA**

**ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UMA CONTRIBUIÇÃO  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Adriana Morais Jales (Orientadora)  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

---

Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho  
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

---

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Aos meus avós, Francisca Ferreira Lino e Raimundo Mateus dos Santos, (In Memoriam) por todo o amor e carinho incondicional e por todo o investimento que sempre fizeram na minha educação, pois mesmo sendo analfabetos, sempre me fizeram crer no poder transformador da educação.

## AGRADECIMENTOS

Neste momento, tento reafirmar o quanto sou grata a todos que fizeram parte desse momento tão importante na minha vida profissional. Foram muitas as situações em que eu senti vontade de desistir, o desânimo que sobrevém a todos em alguns momentos me alcançou e, nessas horas, o apoio de vocês foi fundamental. Sem sombra de dúvidas, eu não teria conseguido sem cada um de vocês. Aqui, tento imortalizar um pouco da minha gratidão a todos que fizeram parte da minha vida durante esses dois anos de muita aprendizagem.

Agradeço imensamente (de coração):

A Deus, fonte de toda sabedoria e razão de todas as minhas conquistas;

Aos meus avós, Raimundo e Francisca(in memoriam), por terem sido tão fundamentais na minha infância;

Aos meus pais, Luzirene e Deusdete, por sempre acreditarem em mim e representarem exatamente a força que eu preciso aqui na terra para exercer a minha missão;

À minha filha Bianca, que sempre esteve presente em todos os meus momentos, sendo por vezes a minha motivação;

À minha filha Louise, por toda a ternura e carinho que sempre me ofereceu depois dos longos dias estudando;

À minha estimada orientadora, Profa. Dra. Adriana Morais Jalles, obrigada por ter aceitado o meu convite para ser minha orientadora e por toda a paciência e parceria em todas as etapas desta pesquisa. Minha admiração por você começou desde a oportunidade que tive de cursar a disciplina “Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais”, que você ministrou no PROFLETRAS. Naquela oportunidade, nasceu minha admiração e respeito por toda a competência, profissionalismo e principalmente pela pessoa que demonstrou ser. Mais do que lições acadêmicas, sua postura firme, simples e coerente são exemplos para minha vida;

Ao professor Tadeu Celedônio, por todo apoio e suporte oferecido no início da minha caminhada acadêmica através da escola Walquer Cavalcante Maia - Russas-CE;

Aos meus amigos: Fredson Soares, Luciano Thiago e Cristina Marques, por todo o incentivo;

Ao amigo João Cojardo, por todas as partilhas e contribuições como colega de turma. Você será inesquecível, não apenas pelas contribuições acadêmicas, mas por todos os momentos de partilha que tivemos durante essa jornada;

Aos Professores Marcos Paulo, José Roberto e Chicon, por todas as contribuições oferecidas durante todo o meu percurso acadêmico;

Às amigas Marília Ferreira e Osaneide Ferreira, agradeço por todas as palavras de incentivo e por todas as demonstrações de amor que me fortaleceram nos dias de luta;

À minha irmã, Osanira Ferreira, por todos os momentos de parceria;

Ao meu amigo-irmão, Osanir Ferreira, por sempre acreditar na minha capacidade e por incentivar o meu crescimento;

À minha saudosa tia, Edilene Ferreira (in memoriam), pelos momentos de partilha e de escuta;

Ao ex-prefeito Chico do Joaquinzinho (in memoriam), por todo apoio e por ter me ajudado quando foi solicitado;

À CAPES, pela concessão da bolsa de apoio financeiro;

Ao Programa PROFLETRAS, pela oportunidade de crescimento;

Por fim, agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa, que para mim simboliza a realização de um sonho.

A todos vocês, o meu muito obrigada!

Suponhamos que o homem seja homem e que sua relação com o mundo seja humana. Então, o amor só poderá ser trocado por amor, confiança, por confiança.

Karl Marx

## RESUMO

O ensino de língua materna vem passando por muitas mudanças ao longo dos tempos, principalmente, depois da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que ofereceram novas perspectivas de ensino a partir das quais passou-se a ver a oralidade como parte importante no ensino de língua materna, sobretudo, passando a considerar o aluno como sujeito atuante nesse processo. Após a implementação dos documentos normativos oficiais em torno do ensino Brasileiro, passou-se a ter uma maior valorização do trabalho com os gêneros da oralidade, contudo, muitas vezes esse ensino ainda é feito sem um objetivo prévio, além de ser pouco realizado em consonância com os teóricos que norteiam esta pesquisa. Considerando as novas tendências em torno do ensino de línguas a partir de gêneros textuais, que orientam a produção de textos orais e escritos com base na teoria dos gêneros, esta pesquisa se propôs a analisar o tratamento dado às atividades com a produção dos gêneros orais na coleção didática utilizada na Escola de Ensino Fundamental Mateus Sobrinho, na Cidade de Palhano – Ceará. Para tanto, este estudo adota uma metodologia de caráter qualitativo, a partir de pesquisa exploratória e descritiva. Com base nos resultados das análises, percebeu-se que, apesar de os autores oferecerem nos exemplares do 6º ao 8º ano atividades com o gênero, esse espaço ainda é consideravelmente pequeno em relação às atividades com a escrita de textos. Além disso, no livro do 9º ano, última série do ensino fundamental, não se identificou nenhuma proposta de produção com o gênero oral. Por fim, sobre a realização de uma sequência didática, um dos objetivos deste trabalho, notou-se a importância de intervenções pontuais na tentativa de solucionar os problemas encontrados na aquisição da aprendizagem. Assim, acredita-se que a sequência didática e demais discussões realizadas neste trabalho oferecem contribuições ao universo da pesquisa e ao ambiente de sala de aula, tanto por complementar o trabalho com o gênero oral naqueles livros em que tais atividades não se apresentavam de maneira satisfatória, como por orientar outros docentes e pesquisadores sobre os procedimentos necessários à adaptação de materiais didáticos.

**Palavras-chave:** gêneros textuais; produção oral; livro didático.

## ABSTRACT

The teaching of a mother language has undergone many changes over time, mainly after the creation of the National Curricular Parameters (PCN), which offered new teaching perspectives from which oral language began to be seen as an important part of teaching. mother tongue, above all, starting to consider the student as an active subject in this process. After the implementation of official normative documents around Brazilian teaching, there was a greater appreciation for work with oral genres, however, this teaching is often still done without a prior objective, in addition to being little carried out in line with the theorists who guide this research. Considering the new trends surrounding language teaching based on textual genres, which guide the production of oral and written texts based on genre theory, this research proposed to analyze the treatment given to activities with the production of oral genres in didactic collection used at the Mateus Sobrinho Elementary School, in the city of Palhano – Ceará. To this end, this study adopts a qualitative methodology, based on exploratory and descriptive research. Based on the results of the analyses, it was noticed that, although the authors offer activities with the genre in the 6th to 8th grade copies, this space is still considerably small in relation to activities involving writing texts. Furthermore, in the 9th year book, the last year of elementary school, no production proposal with the oral genre was identified. Finally, regarding the implementation of a didactic sequence, one of the objectives of this work, the importance of specific interventions was noted in an attempt to solve the problems encountered in the acquisition of learning. Thus, it is believed that the didactic sequence and other discussions carried out in this work offer contributions to the research universe and the classroom environment, both by complementing the work with the oral genre in those books in which such activities were not presented in a satisfactory manner. , as well as guiding other teachers and researchers on the procedures necessary for adapting teaching materials.

Key words: textual genres; oral production; textbook

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	1	–	Análise	de	
conteúdo.....					53
Figura	2	–	Categorias	de	
análise.....					54
Figura	3	–	Coleção “Se liga na língua”, 6º ao 9º ano.....		56
Figura	4	–	Atividade do LD do sexto ano: Meu relato de experiência.....		65
Figura	5	–	Atividade do LD do sexto ano: Elaborando meu relato de experiência.....		66
Figura	6	–	Lista	de	
documentários.....					69
Figura	7	–	Objetivos	do	
seminário.....					70
Figura	8	–	Perguntas “nossa reportagem na prática”.....		72
Figura	9	–	Orientações	“Elaborando nossa reportagem”.....	73
Quadro	1	–	Levantamento da (in)existência de atividades da habilidade oral nos livros didáticos.....		63
Quadro	2	–	Gêneros orais no LD do sexto ano.....		65
Quadro	3	–	Gêneros orais no LD do sétimo ano.....		68
Quadro	4	–	Gêneros orais no LD do oitavo ano.....		72

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETA	Mestrado Profissional em Letras
UECE	Universidade Estadual do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 GÊNEROS TEXTUAIS, ORALIDADE E ENSINO</b> .....	19
2.1 Conceituando gêneros textuais .....	19
2.2 Gêneros textuais e o ensino da Língua Portuguesa .....	25
2.3 O ensino da oralidade como prática social da língua .....	29
2.4 Sequência didática para o ensino de Língua Portuguesa .....	39
2.5 O livro didático de Língua Portuguesa .....	44
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	52
3.1 Tipos de pesquisa .....	52
3.2 Corpus da pesquisa: os livros didáticos .....	57
3.3 Considerações preliminares sobre a coleção .....	59
3.4 Procedimentos de análise .....	60
3.4.1 Primeira etapa .....	61

3.4.2 Segunda etapa .....	61
3.4.3 Terceira etapa .....	62
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS: LEVANTAMENTOS DAS PROPOSTAS COM O GÊNERO ORAL NA COLEÇÃO DIDÁTICA.....</b>	<b>63</b>
<b>4.1 Resultados .....</b>	<b>64</b>
<b>5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>80</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO A – Atividades com os gêneros orais no livro do 6º ano .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO B – Atividades com os gêneros orais no livro do 7º ano .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO C – Atividades com os gêneros orais no livro do 8º ano .....</b>	<b>105</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola, por muito tempo, foi considerada o único lugar onde o aluno adquiriria conhecimento. Com isso, este passava a ser entendido como um ser vazio de experiências, passivo e pronto para receber o conhecimento ditado pelos professores. Com o passar dos anos, a partir das pesquisas realizadas por estudiosos na área da educação e das contribuições advindas da tecnologia, passou-se a reconhecer que os educandos teriam papel fundamental na construção das aprendizagens em sala de aula e fora dela.

Desde os anos de 1990, estudiosos têm fomentado a importância de repensar o ensino oferecido nas escolas Brasileiras. Teóricos como Bakhtin, Marcuschi, Irandé e Schneuwly e Dolz são unânimes em defender o ensino de línguas pautado naquilo que eles chamam de “concepções de língua” e que a escolha de uma concepção de língua acontece a depender do foco que terá a aprendizagem em cada instituição. Portanto, a escolha da concepção de língua está diretamente ligada ao objetivo que se tem no ato de ensinar.

Concordamos com os teóricos que embasam este trabalho, quando defendem o interacionismo discursivo como sendo o método que torna o ato de ler e escrever mais significativo, a partir de práticas discursivas, com a interação social através de gêneros do discurso, em que a linguagem se materializa por meio de enunciados, dos quais os alunos tornam-se usuários e fazem escolhas com base na intencionalidade pretendida nos discursos. Ou, como enfatiza Antunes (2009, p. 100), “evidentemente, a gramática se justifica pelo que ela possibilita expressar; ou seja, antes da gramática vem o que se tem a dizer, o que se quer dizer; nesse nível é que as escolhas se definem, para que faça sentido o que é dito”.

No entanto, mesmo com todos os avanços, a escola ainda continuava a reduzir o sucesso educacional do aprendente ao simples ato de ler e escrever corretamente, privilegiando muito mais a reprodução daquilo que se ensinava do que aquilo que o aluno poderia acrescentar com suas participações. Ser um bom aluno implicava, portanto, saber ouvir e a saber reproduzir aquilo que ouvia.

Em razão dessas práticas, ainda é muito comum que nós professores tenhamos sempre uma resposta negativa em atividades em que os alunos sejam solicitados a posicionar-se criticamente nos debates em sala de aula. Outro fator importante é que apesar de muitos estudiosos, nos quais estão ancorados este

trabalho, salientarem a relevância do ensino da oralidade em sala de aula, ainda se percebe que quando comparamos o espaço oferecido ao ensino do gênero oral ao ensino dos gêneros escritos, fica muito evidente que a escola continua privilegiando o ensino com vistas à produção escrita em detrimento da oralidade. Sobre isso, Antunes (2003, p. 24-25) enfatiza:

No que se refere às atividades em torno da oralidade, ainda se pode constatar: [...] uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial.

Tendo percebido essa problemática nos 25 anos de experiência como professora de Língua Portuguesa e com base nos questionamentos de colegas de profissão durante esses anos em sala de aula, pretendemos, com o presente trabalho, analisar as orientações dadas nas atividades de produção oral propostas pelo livro didático de língua materna do ensino fundamental II.

O surgimento dos documentos normativos educacionais que norteiam o ensino nas escolas Brasileiras, destacando-se o mais recente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), bem como o documento que o antecede, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), acabou por evidenciar a necessidade de trabalhar todos os eixos estruturantes do currículo, incluindo-se o da oralidade. Neste, estabelece que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (Brasil, 1998, p. 23). Todas essas regulamentações dão conta da urgente necessidade de aprofundarmos os estudos sobre tais problemáticas. Nesse viés, interessamo-nos pela presente pesquisa por percebermos que nas aulas de Língua Portuguesa o trabalho com os gêneros da oralidade ainda é pouco realizado pelos professores (Rodrigues; Luna, 2016).

Motivamo-nos, ainda, pela investigação do trabalho com o ensino dos gêneros orais proposto no livro didático de língua materna, principalmente, por se tratar de assunto de interesse dos professores de Língua Portuguesa, grupo do qual faço parte. Muitas vezes, nas minhas práticas de sala de aula, percebi que o espaço oferecido para o trabalho com o gênero oral no livro didático (LD) ainda é muito restrito. Sobre isso, Bueno (2019, p.9) afirma: “A oralidade e principalmente o

trabalho com gêneros orais suscita muita discussão, pois ainda não ocupa o mesmo espaço que a escrita enquanto objeto de ensino na sala de aula”.Mediante tais questões e dada a sua relevância no pleno desenvolvimento de nossos alunos, escolhemos contribuir com os estudos em torno do gênero oral, como forma de atender a uma das orientações do PROFLETRAS que é a necessidade de que o professor realize a pesquisa no âmbito da sua sala de aula como forma de trazer um resultado para a sua prática docente no ensino fundamental.

Nesse viés, a coleção escolhida para realização da análise e amostragem foi a coleção “Se Liga Na Língua: leitura, produção de texto e linguagem”, que tem como autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora Moderna (2018).

Desse modo, nosso enfoque será observar a presença da oralidade entre os gêneros abordados no livro didático do ensino fundamental, no tocante à produção do gênero, em consonância com o que preconiza o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), relacionando ao que dizem os documentos oficiais da educação, principalmente o mais recente: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Nosso objetivo inicial será verificar se há ocorrência de trabalhos com o gênero oral e se na existência desses trabalhos, estes dão de forma sistemática, com objetivos específicos claros e eficientes para a produção textual dos educandos; ou se existe apenas como atividade fim, sem que haja a devida orientação para uma produção coerente, significativa e eficaz.

Para tratarmos desse enfoque, podemos citar Fabiani (2011, p. 252):

Ainda que as práticas de língua falada sejam consideradas tão importantes quanto as de língua escrita para a formação do educando, os gêneros orais continuam, na realidade, a ser preteridos no EF [Ensino Fundamental] em favor do tradicional enfoque sobre a língua escrita.

Assim, observa-se que, embora os estudos mais recentes tenham agregado maior reconhecimento ao ensino da oralidade, na prática de sala de aula, ainda há muita discrepância quanto a tais premissas.

Nessa vertente, corroboramos com Antunes (2003) quando escreve que, infelizmente, ainda é comum escutar-se expressões do tipo: “na fala tudo é permitido”, pois esta é menos monitorada, o que contribuiu durante anos com a errônea ideia de que o texto escrito é que deveria ser ensinado por requerer uma maior preocupação na sua elaboração. Deixando-se de desenvolver, assim, outras

habilidades que só são possíveis através do trabalho com práticas de oralização. Acreditamos ser de grande valor o estudo em torno dessa problemática.

Leitura e escrita sempre foram temas valorizados ideológica e culturalmente. Com o passar dos anos, novos estudos sobre Linguística Aplicada fizeram com que pesquisadores de todas as áreas da educação voltassem seus olhares para atividades com o gênero oral, por estas serem consideradas indissociáveis ao pleno desenvolvimento da criticidade na perspectiva da interação sociocomunicativa.

Partindo deste pressuposto, este trabalho possui grande relevância por possibilitar um estudo detalhado no livro didático com o objetivo de observar o espaço dado ao trabalho com gêneros orais, bem como fomentar a necessidade de avaliar a forma como tais atividades são orientadas e se estão em consonância com a teoria dos gêneros textuais.

Diante do novo enfoque em torno do ensino da língua materna através de gêneros (Antunes, 2002, 2003; Biasi-Rodrigues, 2002) e com a criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) tornou-se ainda mais latente o desejo de um estudo mais aprofundado por parte dos professores para saber de que modo os livros didáticos – que são a principal ferramenta utilizada pelo professor em sala de aula – têm contribuído para que essa premissa seja alcançada no contexto escolar.

O interesse pela temática “oralidade” surge a partir da vivência na educação básica como professora de Língua Portuguesa há duas décadas, período de muito aprendizado e constante formação que se comprova com ingresso no Mestrado PROFLETRAS. Nesta trajetória, sempre busquei qualificação pessoal para que pudesse favorecer a aprendizagem dos meus alunos.

Nessas vivências, trabalhar a oralidade sempre foi uma premissa para que aqueles pudessem se desenvolver como sujeitos críticos e atuantes na própria realidade de sala de aula, sendo capazes de construir seus próprios conhecimentos a partir do confronto com outros pontos de vista e, assim, exercerem a sua cidadania através da interação social.

Tendo em vista que o livro didático é um importante instrumento pedagógico e em sintonia com a BNCC (Brasil, 2018), deve estar articulado de maneira a subsidiar os professores no ensino da língua materna nas suas formas orais e escritas. Observamos, porém que no que se referente ao ensino da língua oral,

acaba por gerar lacunas no ensino, cabendo ao professor estar atento no sentido de buscar suporte em outros materiais diversificados para subsidiar os objetivos traçados.

A BNCC para o ensino de Língua Portuguesa objetiva um ensino mais concreto e menos abstrato, com práticas de textos orais ou escritos contextualizados para o aluno. Para a efetivação do que demanda a BNCC, torna-se fundamental pensar em práticas pedagógicas mais significativas para o aluno que beneficiem e promovam o trabalho com os gêneros textuais do seu cotidiano, tornando, assim, a prática de produção e apropriação da língua uma efetiva atuação social contextualizada.

Com esse trabalho de pesquisa e análise das atividades com o gênero oral nos livros didáticos e com o aprofundamento do tema oralidade e da sua importância no ambiente educacional, este trabalho pretende colaborar com um pensar pedagógico crítico e analítico dos professores em relação aos recursos utilizados em sua sala de aula, bem como a necessidade de atividades pontuais que contribuam com um fazer pedagógico mais significativo para nossos educandos.

Dessa forma, esta pesquisa tem como questão de pesquisa: **que orientações são dadas para as atividades de produção oral propostas pelo livro didático de língua materna do ensino fundamental II?** E como questões de pesquisas:

- 1- Os autores do livro didático de língua materna orientam atividades de produção oral?
- 2- Se sim, qual a relação das atividades do livro didático com as teorias do gênero textual?
- 3- Partindo de uma proposta de sequência didática com base nos gêneros textuais, como podemos orientar o ensino da oralidade?

A partir desses questionamentos, temos como objetivo geral: **analisar as orientações dadas nas atividades de produção oral propostas pelo livro didático de língua materna do ensino fundamental II.** E como objetivos específicos, temos:

- 1- Verificar a (in)existência de atividades da habilidade oral nos livros didáticos de língua materna do Ensino Fundamental II;
- 2- Averiguar a relação das atividades do livro didático com as teorias do gênero textual;

3- Propor sequências didáticas para as atividades do livro didático que não correspondem às teorias do gênero textual.

Por fim, a presente investigação está distribuída em 5 partes: a primeira parte é composta por esta rápida introdução. Logo após, passamos aos pressupostos teóricos que nortearam o presente trabalho.

Em síntese, temos: capítulo 02, GÊNEROS TEXTUAIS, ORALIDADE E ENSINO. Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos em torno do ensino de língua através de gêneros, com isso, promovemos uma discussão com teóricos sobre as concepções de gêneros, bem como a importância de fomentar o debate em torno da relevância do trabalho com a oralidade e o ensino. Defendemos a concepção sociointeracionista com base nos PCN, e suas considerações nos principais documentos normativos Brasileiros. Analisamos também a BNCC e o percurso do livro didático, relacionando-os ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os três últimos capítulos apresentam os procedimentos realizados para a nossa pesquisa, que são os seguintes: no terceiro capítulo, CAMINHOS METODOLÓGICOS, apresentamos o passo a passo da nossa investigação. Nele é detalhado acerca dos procedimentos metodológicos seguidos para a realização da pesquisa, fazendo, dessa forma, uma classificação quanto ao tipo, abordagem e método utilizado. Sendo apresentado de forma detalhada as etapas da investigação, descritas as principais ações e ou etapas seguidas na realização do estudo e os critérios formulados para análise dos dados coletados.

No quarto capítulo, ANÁLISE DOS DADOS, procedemos à checagem das atividades que trabalham com gêneros orais no livro didático e, em seguida, após verificarmos problemas na realização do trabalho com os textos orais no livro didático, iniciamos a formulação e apresentação da sequência didática, cuja a finalidade é apresentar novas possibilidades para o trabalho eficiente e significativo da oralidade em sala de aula, tendo como base as atividades encontradas na coleção analisada. No quinto e último capítulo, apresentamos o resultado das nossas análises, fazemos algumas considerações acerca da relevância deste trabalho e apresentamos nossas considerações finais.

## **2 GÊNEROS TEXTUAIS, ORALIDADE E ENSINO**

Neste tópico, abordamos os gêneros textuais e a oralidade como prática social, por entender que o ensino da língua não pode dissociar-se da sua função expressiva e comunicacional como prática de atuação social nas relações humanas. Essa problematização em torno de questões que envolvem os estudos sobre gêneros e a oralidade serão norteadoras para as questões que pretendemos fomentar sobre atividades em torno do ensino da oralidade e sobre as questões que envolvem a necessidade de um estudo com base nos gêneros. Para essa discussão, trabalharemos com os presentes teóricos: Antunes (2003), Bakhtin (2003), Bazerman (2006), Marcuschi (2008), dentre outros.

### **2.1 Conceituando gêneros textuais**

Ao se falar de gêneros textuais, surge a seguinte questão: o que são gêneros textuais? Conforme Bakhtin (1997), língua e sociedade se constituem a partir de uma intrínseca relação entre as atividades de interação social e as escolhas lexicais que fazemos no uso da língua propriamente dita. Logo, é o uso linguístico social produzido nas interações sociais que determinam os enunciados, ou seja, as situações reais de comunicação.

Os gêneros do discurso, por sua vez, determinam o modo com os textos se organizam para atender tanto ao objetivo do emissor como à expectativa do receptor. Para Bakhtin (1997), os gêneros correspondem ao grupo de enunciados linguísticos e relativamente estáveis que compartilham características constitutivas semelhantes e determinadas pela cultura, mecanismos linguísticos e instituições.

Assim, os gêneros do discurso são mecanismos que orientam o bom funcionamento da língua e que permitem conduzir a produção de enunciados e textos tendo como base os seus respectivos conjuntos de regras e normas para atenderem tanto à forma escrita quanto à oral. Esses gêneros podem ser classificados em gêneros primários e gêneros secundários.

A respeito dos gêneros primários, Bakhtin(1997) os caracteriza como típicos das situações de comunicação cotidianas. Os gêneros secundários, por sua vez, são aqueles entendidos como complexos, mais específicos de um determinado campo de atuação, ou seja, são as formas institucionalizadas, que acontecem dentro de determinadas regras de produção mais peculiares, como, por exemplo, no teatro, romance, tese científica, palestra etc. O autor reconhece, ainda, a escrita como sendo a forma mais comum de apresentação desse gênero textual, embora não seja a única.

Segundo Bakhtin (2003, p. 263), “no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”. Entende-se, dessa forma, que nesse processo o gênero primário passa a ser parte constituinte de um gênero secundário.

O processo de consolidação da linguagem falada é formado por unidades que são possíveis de se reconhecer no meio social, não podendo ser dissociada, portanto, do processo de aquisição da leitura e, de forma indireta, da escrita, o que culminou na evolução da linguagem a partir da concepção de gênero textual.

Ainda para Bakhtin (2003), os gêneros estão ligados às situações sociais da interação, logo, qualquer mudança nessa interação acarretará transformações. O autor enfatiza a relativa estabilização dos gêneros e a sua ligação com a atividade humana, afirmando serem os gêneros tipos relativamente estáveis de enunciados, concretos e únicos, podendo ser orais e escritos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana.

Nessa ótica, Bakhtin(2003, p. 25) afirma que:

são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc.; [...] são as formas da existência estética na sua singularidade. [...] A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional.

Conforme Bakhtin, evidencia-se que o querer dizer do locutor se realiza, acima de tudo, na escolha de um gênero do discurso, com base em seus objetivos. Assim, o locutor deve se ajustar ao gênero escolhido. Logo, fundamentando-se em Bakhtin, acreditamos que o uso da língua se concretiza por meio de gêneros, orais ou escritos, que estabelecem entre os interlocutores uma

relação de escuta e participação responsiva. Sobre isso, Bakhtin (2003, p. 271) conclui:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

O enunciado não é apenas uma frase ou oração dita por uma das partes. Os interlocutores dialogam e, mesmo que não imediatamente, o ouvinte se torna emissor e entre eles se estabelece uma relação de cumplicidade discursiva, às vezes favorável, às vezes contrária (Bakhtin, 2003).

Ainda conforme Bakhtin (1997, p. 302), “o sujeito ao falar ou escrever ativa o conhecimento sobre o gênero no qual ele realizará seu discurso e faz toda a adaptação necessária a esse discurso para constituir-lo no gênero determinado”. Todavia, é importante ressaltar que tais adaptações não dizem respeito apenas a normas de vertente estruturalista. Nas concepções de gênero para o ensino de Língua Portuguesa, faz-se necessário se desprender um pouco da concepção estruturalista da linguagem. Esta só prevalecerá quando se pretender estudar a língua padrão.

Entende-se, com base em Bakhtin (2003), que ao teorizar sobre os gêneros discursivos deve-se levar em consideração o seu processo de produção e sua relação com as atividades humanas, as quais são desenvolvidas ou realizadas dentro dos grupos de comunicação, sendo, dessa forma, importante nos mais diversos processos de enunciados para as relações sociais.

O enunciado, segundo Bakhtin (2003), é entendido como uma unidade concreta e real da comunicação discursiva, pois este discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares os quais pertencem aos sujeitos dos discursos em cada atividade ou ação comunicativa no meio social ao qual estejam inseridos. Para Bakhtin (2003, p. 271), “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Dessa forma, é fundamental que os professores entendam a necessidade de proporcionar, em sala de aula, situações vivas de uso da língua por entender que a efetivação de situações de uso da língua não pode acontecer sem que haja uma relação ativa entre emissor e interlocutor.

Ainda conforme Bakhtin (2003), a língua se realiza nas formas orais e escritas, que são únicas nas atividades humanas. Assim, na classificação realizada pelo autor, percebe-se que este considera como gêneros simples os que são realizados na oralidade e como gênero mais complexo aqueles que trabalham com a escrita.

Neste contexto, Marcuschi (2011, p. 22) destaca que “um gênero dá origem a outro, e assim se consolidam novas formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo”. Tal afirmação dialoga com o que Schneuwly e Dolz (2004, p. 63) afirmam a respeito do gênero como objeto de ensino: “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes”, uma vez que os gêneros trabalhados pelos professores, além de serem instrumentos de comunicação, tornam-se, também, objeto de ensino e aprendizagem no contexto escolar, adquirindo, portanto, outras funções.

Os enunciados estão vinculados a situações sociais de interação e, por isso, como os enunciados individuais, são constituídos de duas partes misturadas: a linguístico-textual e a social. Nelas, cada gênero está vinculado a uma situação social de interação típica, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário.

Ainda a respeito dos gêneros, Bakhtin (2003, p. 261-262) afirma: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Portanto, será nas diferentes situações de comunicação através de textos que reconheceremos qual melhor gênero responderá àquele contexto de atuação e, portanto, os gêneros textuais têm seu próprio âmbito de concretude, não podendo ser ignoradas as suas especificidades tendo em vista que cada gênero nasce dentro de uma necessidade específica de atuação.

Assim, acreditamos que atrelado às possibilidades de uso é que os fenômenos linguísticos surgem nos mais diversos usos da língua, em consonância com Bakhtin (2003, p. 268) que afirma: “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”.

Compreendemos que é nas atividades cotidianas que as pessoas expressam pensamentos, emoções, ações através de textos, ou seja, “gêneros” os quais,

segundo Bakhtin, é uma ação típica que pode ser facilmente entendida pelas pessoas a qualquer momento nas interações sociais.

Dessa forma, os gêneros textuais são essenciais por estabilizarem as atividades comunicativas do cotidiano, assim como contribuir para sua ordenação. Diante da discussão sobre o ensino de língua baseado na utilização de gêneros textuais na produção e prática dos mais diversos textos, deve-se pensar na linguagem como ação social (Bakhtin, 2011).

Para Bakhtin, os gêneros textuais são os diversos textos (orais e escritos) que circulam na sociedade, através dos quais interagimos socialmente. Conforme o autor assevera:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 2003, p. 249).

Conforme a teoria bakhtiniana, interagimos através dos gêneros, e a escolha destes não é natural, pois devemos considerar vários aspectos essenciais para o processo de comunicação, tais como: quem está falando, para quem está falando, qual é a finalidade e o assunto do texto. Os gêneros textuais apresentam características relativamente estáveis, mas não são instrumentos estanques, modificam-se e ampliam-se de acordo com a necessidade da sociedade.

Já para Marcuschi (2008, p. 187), “um gênero textual é uma linguagem usada no cotidiano dos indivíduos que utilizam características e situações diárias para identificá-lo”. Observamos, dessa forma, que existe um meio social comum utilizado pelos sujeitos, os quais se orientam por meio destes gêneros, criando, assim, um contexto comunicativo.

Logo, percebe-se que os gêneros surgem a partir da interação em situações comunicativas no contexto social. Sobre as competências propostas na BNCC, Marcuschi (2008) destaca ser evidente a necessidade de contextualização das práticas de leituras e escrita para os alunos.

Um dos avanços observado neste documento é a ênfase na proposta de trabalho no contexto do multiletramento, ou seja, para o trabalho com a Língua Portuguesa é importante contemplar o culto popular, a cultura das mídias digitais e

infanto-juvenil de forma a garantir a ampliação de repertório e interação entre os seres.

Marcuschi (2010), numa mesma visão sobre a teoria dos gêneros textuais, afirma que essas características dos gêneros se dão mais por suas funções comunicativas, cognitivas e funcionais do que por suas especificidades linguísticas e estruturais, uma vez que os gêneros são ferramentas para a interação entre pessoas. Segundo o autor, os gêneros são textos materializados em meio comunicativo, uma forma padronizada com função, propósito e estilo. Faz-se necessário definir a diferença entre “tipo textual”, gênero textual e domínio discursivo, pois esses conceitos se diferenciam, mas ao mesmo tempo se complementam, constituindo dessa forma o funcionamento da língua falada.

O autor reforça a significância de tratar os fenômenos históricos relacionados à vida cultural e social, haja vista que novos gêneros surgem e se alteram constantemente conforme as necessidades humanas e as interações sociais. Evidencia-se dessa forma, que o trabalho com os gêneros textuais torna a língua uma atividade social, histórica e cognitiva, tendo em vista que a linguagem é vista como um mecanismo de destaquenessocial do aluno.

Conforme destaca Marcuschi (2008, p. 14), “há necessidade da utilização dos gêneros no cotidiano do aluno, sendo praticamente impossível a comunicação de forma verbal entre as pessoas sem fazer uso de um gênero textual”. O autor ainda destaca que “tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão” (Marcuschi, 2010, p. 34). É importante ressaltar a distinção que Marcuschi concebe entre gênero e tipos textuais. Tipos textuais são aspectos sequenciais linguísticos classificados em narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Evidencia-se a relevância de compreensão dos gêneros como atividades sociocomunicativas e dinâmicas, com atenção aos aspectos funcionais. Portanto, levando em consideração os aspectos sócio-históricos, sociocomunicativos e culturais da língua, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula se torna fundamental (Jales, 2007).

## 2.2 Gêneros textuais eo ensino da Língua Portuguesa

Ao se falar de gêneros textuais, acreditamos que é na escola em que os alunos devem aprender o adequado uso da linguagem oral para as mais diversas situações do cotidiano, seja escolar ou na sociedade em geral. Nesse contexto, o educando deve contar com o apoio e mediação pedagógica realizada pelo professor para que este possa se desenvolver, propondo assim atividades que abordem a oralidade destacando suas especificidades, contextos de circulação e finalidades em cada gênero estudado.

É comum ouvir falar em gêneros textuais e suas diversas abordagens no contexto escolar e que muitas vezes acaba por confundir os professores no desenvolvimento de sua prática pedagógica em sala de aula. Porém, sabemos que atualmente muitos pesquisadores que se dedicam aos estudos da Língua Portuguesa têm dado importância a esta temática, e defendem o ensino a partir ou através dos gêneros textuais, embora gere dúvidas para os professores pelas diversidades dos gêneros textuais.

Conforme Brandão (2003, *apud* Jales, 2007, p.19):

Esses estudos têm atravessado, ao longo dos tempos, as preocupações dos estudiosos da linguagem, interessando tanto à história da retórica quanto às pesquisas contemporâneas em poética e semiótica literária e às teorias linguísticas atuais.

Frente a esta realidade, os professores têm o livro didático com um instrumento importante na condução do processo educativo, pois estes são elaborados a partir dos documentos normativos Brasileiros no tocante à educação, como os PCN (Brasil, 1998), que têm dado lugar à BNCC (Brasil, 2018), dentre outras portarias, leis e decretos que contribuem para o sistema Brasileiro de ensino.

É importante destacar que o professor não pode ter o livro didático como o único instrumento no processo de ensino e aprendizagem, ele deve ser visto como mais um instrumento que o professor fará uso, mas que devem ser incrementadas atividades diversas para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades como expresso na BNCC (Brasil, 2018).

Ao refletir sobre o estudo dos gêneros textuais na escola, vemos que existe uma espécie de imposição da gramática normativa para atender o currículo atual nas escolas. Dessa forma, os alunos sofrem com esta situação que não contribui

para o desenvolvimento destes, mas que poderá contribuir negativamente para seu desenvolvimento e domínio da oralidade o que implicará em dificuldades de participar ativamente em conversações na sociedade.

Nesse ínterim, Antunes (2003, p. 24) destaca que:

Uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização de gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais pelas situações do falar em público.

Sabemos que na sociedade a linguagem se manifesta a nível formal e a nível informal, esta última caracterizando-se por não obedecer diretamente à norma culta. Nesse sentido, em conversas informais é aceitável a variação linguística da língua, embora saibamos que em atividades sociais, como entrevistas em empregos, dentre outras atividades, é necessário o domínio da língua culta, ou seja, formal.

Quando falamos na linguagem informal, a que é permitida nas conversações, no cotidiano ou no seio familiar, destaca-se a afirmação de Marcuschi (2010, p. 18):

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contexto informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. O aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização.

Ao se abordar a família nessa discussão, deve-se considerar o fato de ser este o primeiro lugar onde o aluno começa sua manifestação linguística. É no seio familiar onde acontecem os momentos de expressão de desejos, medos, angústias, dentre outras situações da realidade em que estes estão inseridos. Ao chegar à escola, os alunos já trazem conhecimentos de casa e a oralidade vai ser aperfeiçoada na escola. Por este motivo, o professor deve ter condições de fazer uso dela para se aproximar dos alunos e assim desenvolver situações de aprendizagem.

Para Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 174), “a língua falada não possui uma gramática própria, suas regras de efetivação é que são distintas em relação à escrita”. Partindo do exposto pelos autores, os alunos trazem para a escola a fala, ou seja, a oralidade, mas não têm noções sobre a escrita, sendo esta desenvolvida

na escola, que poderá acontecer paralelamente à oralidade, seja a formal ou informal.

Nesse contexto de escrita e oralidade, pode-se escrever gêneros orais e oralizar gêneros textuais, pois, conforme Marcuschi (2010, p. 16), “oralidade e letramento [podem ser entendidas] como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. Entendemos, desse modo, que a produção oral possui grande importância para a humanidade, na medida em que contribui, desde os primórdios das civilizações antigas, para a organização social.

Por mais que haja confusão em sala de aula sobre o processo de ensino e aprendizagem da oralidade e da escrita, sabemos que uma depende da outra ou caminham juntas. É fato que algumas pessoas conseguem desenvolver melhor a oralidade do que a escrita, enquanto outros desenvolvem e aperfeiçoam a escrita, mas que no tocante à oralidade sentem dificuldades de se expressar, principalmente em público.

Porém, por caminharem juntas, para o desenvolvimento da escrita faz-se necessária a prática da oralidade, da leitura em voz alta, para que esta seja aperfeiçoada nas relações escolares ou sociais, a partir do conhecimento das variantes linguísticas para utilização nos mais diversos espaços sociais. Para Schneuwly e Dolz (2011), não existe o termo oral, mas sim orais, mas justificam tal equívoco pela quantidade de gêneros textuais existentes e ressaltam:

Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 72).

Todavia, no intuito de tornar a oralidade um objeto de ensino na língua materna, os autores falam da necessidade de caracterizar os aspectos linguísticos da fala, suas variantes e os objetivos referentes a cada gênero oral, para que se possa construir práticas orais da linguagem para as mais diversas situações do cotidiano, independentemente de seu objetivo.

Logo, a oralidade e o desenvolvimento de atividades que envolvam oralidade são de grande relevância para o desenvolvimento dos estudantes em sua vida, seja no contexto escolar ou na sociedade para a comunicação entre os indivíduos, para

representar e expor seus pensamentos, desejos e ou aspirações conforme suas necessidades.

No tocante à definição de gênero escolar, Schneuwly e Dolz (2004, p. 67) destacam: “trata-se de autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos”.

Assim, Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) defendem os gêneros do discurso afirmando que “são um termo de referência intermediário para a aprendizagem”, o que permite entender que estão situados entre as práticas e as atividades de linguagem, servindo, dessa forma, de suporte para o desenvolvimento de atividades de linguagem nas mais diversas situações do cotidiano, seja com atividades orais ou escritas.

Conforme estudos de Schneuwly e Dolz (2004), percebemos que os gêneros discursivos para a comunicação real nos grupos sociais dependem dos espaços dos quais os interlocutores fazem parte, dos temas abordados nessa comunicação e dos sujeitos sociais. Dessa forma, para se escolher um gênero oral para se trabalhar no contexto de sala de aula, o professor deve reconhecer inicialmente os sujeitos que estão envolvidos e que interagem nessa realidade, para que se possa propor as atividades e os processos de ensino e aprendizagem para o trabalho com a linguagem oral.

Perante esta realidade, os gêneros orais podem ser um meio para se trabalhar a oralidade, uma vez que estão inseridos no cotidiano dos alunos e na escola de modo geral. Assim, o ensino da oralidade se faz presente nas relações sociais, nas instituições escolares, para trabalhar a capacidade argumentativa dos alunos, desenvolver esta competência conforme a BNCC (Brasil, 2018), assim como abordar aspectos culturais e a conservação de valores necessários às interações e ao convívio social. O trabalho com a oralidade, conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 143), “leva os alunos das formas de produção oral auto-reguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mais formais e mediadas”.

Como já citado anteriormente, textos orais e escritos podem ser trabalhados juntos, já que oralidade e escrita caminham juntos no processo de mediação realizado pelo professor em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa. Logo, conforme os PCN (Brasil, 1997, p. 31), destaca-se:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. Quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem se dirige.

Esta exposição dos PCN (Brasil, 1997) é retomada na BNCC (Brasil, 2018), em que se tem o reconhecimento da variação linguística e as regionalidades, fazendo assim surgir a linguagem formal e informal. Dessa forma, essa diferenciação, bem como sua importância, é evidenciada na escola, que proporcionará aos alunos o desenvolvimento da oralidade.

Todavia, é nesse sentido que a escola deve promover atividades que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades conforme a BNCC (Brasil, 2018) para trabalhar com os gêneros debate, seminário, entrevistas, dentre outros. São nesses processos da comunicação humana nos mais diversos meios sociais, em que são refletidas suas especificidades, que os gêneros do discurso são desenvolvidos – não sendo dessa forma engessados em si mesmos.

Contudo, os gêneros do discurso são entidades maleáveis, plásticas, heterogêneas, relativamente estáveis, que são compostos por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional (Bakhtin, 2003). Em outras palavras, estes gêneros são vistos por Marcuschi (2003a) como rotinas sociais do nosso dia a dia, compostas por formas culturais e cognitivas da ação humana em seu meio social.

No entanto, percebemos que o ensino da língua por meio dos gêneros discursivos é um verdadeiro desafio a ser vencido pelos professores em suas rotinas diárias, necessitando, assim, de novas práticas sociais de linguagem e novos modos de comportamento das pessoas em suas práticas sociais e culturais. Acreditamos que os gêneros proporcionam um certo privilégio, ao possibilitarem a observação de diferentes formas linguísticas e valores culturais, tornando os processos de ensino e aprendizagem mais completos no processo educativo.

### **2.3 O ensino da oralidade como prática social da língua**

No ambiente da sala de aula, principalmente, não se pode negar a possibilidade do trabalho com a oralidade. Nesse contexto, sentimos a necessidade de melhor analisar como o trabalho com gêneros orais pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. De acordo com Antunes (2003, p. 24), “existe uma quase omissão da fala com objeto de exploração no trabalho escolar, essa omissão deve-se a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados a vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula”.

A abordagem dos gêneros orais em sala de aula precisa ser objeto de preocupação, assim como o estudo da escrita e da gramática propriamente dita a quem a escola concebeu total hegemonia, pois a escrita e a gramática sozinhas não dão conta de desenvolver as habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania de nossos educandos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a escola deve se preocupar em preparar os alunos para utilização da linguagem nas situações vivenciadas no seu cotidiano. De acordo com Marcuschi (2001, p. 25), “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 a mais formal”. Com isso, entendemos o ensino dos gêneros orais na escola como prática social indispensável para a comunicação, seja por meio formal ou informal.

Quando se trata dos documentos que regem o currículo para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, merecem destaque os PCN, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/96 e, atualmente, a BNCC (Brasil, 2018), os quais preconizam a obrigatoriedade de um ensino que forme o aluno na sua completude, tornando-o sujeito capaz de usar a língua em vários contextos, escritos ou orais, e que seja capaz de se posicionar fazendo uso da língua.

Percebe-se que os PCN (Brasil, 1997) trazem a ideia de que o professor trabalhe a linguagem oral, fazendo com que os estudantes reflitam sobre as tradições orais e seus respectivos gêneros. Tal ideia está em consonância com a BNCC (Brasil, 2018, p. 79), que afirma: “deve-se considerar as práticas sociais em que tais textos e gêneros surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram”.

Observa-se que é durante essa fase de desenvolvimento ou aperfeiçoamento da oralidade que os alunos sentem dificuldades de expor suas ideias ou o que sentem, muitas vezes por vergonha, ou medo de falar. Sendo assim, torna-se de grande importância o desenvolvimento constante por parte do professor de atividades que despertem ou contribuam para o aperfeiçoamento da linguagem oral nestes alunos.

Com a realização dessas atividades, acreditamos que os alunos possam vencer seus medos nas convenções sociais, corroborando com Antunes (2003, p. 25), ao destacar que “falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização de gêneros orais da comunicação pública, pode contribuir para o medo de falar em público”. Dessa forma, o que se espera da escola é que seja capaz de proporcionar aos alunos atividades em que possam atuar como sujeitos sociais em qualquer situação de uso da língua dentro e fora da escola. Ainda sobre o trabalho com gêneros orais e ensino da língua materna, autores como Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) reconhecem a língua como meio de interação social, concebendo que a escola se constitui em um espaço onde as competências comunicativas precisam ser desenvolvidas como forma de oportunizar aos estudantes a possibilidade de atuação social crítica, ética e responsável, através do uso da língua, e são pontos fortes que causam motivação e despertam interesse no desenvolvimento desta pesquisa.

Para Antunes (2014), é decisivo o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos, para que eles possam ter êxito em suas múltiplas atuações sociais. Essa visão dialoga com a de Scheneuwly e Dolz (2004), que defendem que a escola é um local propício para tornar autênticas as situações de produção e recepção de textos.

Nesse sentido, o livro didático, principal ferramenta do professor na sala de aula, deve contribuir para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa, desenvolvendo seu senso crítico nas atividades orientadas tanto na leitura quanto na produção de textos orais e escritos.

De acordo com os autores supracitados, o estudo da oralidade engloba aspectos fônicos, fonológicos, entonação, além de explorar mais profundamente o oral como a materialidade do texto oral. Nesse ínterim, evidencia-se que a língua oral tem um espaço limitado nas escolas o que vai ao encontro de Marcuschi (2001,

p. 21), quando afirma que “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas”.

Entendemos, a partir das afirmações do autor, que a utilização da língua oral é muito mais requisitada considerando-se a atuação social dos falantes, contudo, nos ambientes escolares, ainda se insiste em deixar de lado o ensino dos gêneros orais, para que se privilegie muito mais a língua escrita.

Nesse viés, o professor é a primeira variável que se apresenta nesse contexto como fator essencial na propagação e inclusão do estudo, compreensão e produção do texto oral na sala de aula e também na sua formação acadêmica. Para subsidiar o trabalho docente, o livro didático é fornecido pelo Ministério da Educação (MEC), o que contribui para que a oralidade seja trabalhada no contexto escolar, contribuindo para a formação dos alunos e no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o prosseguimento nos estudos.

Outrossim, a utilização da oralidade em sala de aula perpassa, por vezes, preconceitos linguísticos, ao privilegiar certa formalidade. O aluno, ao chegar à escola, já traz do seio da família certa habilidade com linguagem oral, sendo a escola o lugar onde ele irá desenvolvê-la com ajuda do professor, que deve oportunizar que essas relações entre estudo e oralidade aconteçam no cotidiano escolar e nas relações com todos que fazem parte do ambiente educacional ou na sociedade em geral.

A temática “oralidade”, para início de conversa, costuma ficar à margem da escola que acaba por privilegiar a linguagem escrita, assim como os professores no contexto de sala de aula. Sabe-se que os PCN (Brasil, 1997), bem como a BNCC (Brasil, 2018), abordam em sua filosofia geral a modalidade de linguagem oral, devendo esta estar presente no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, muitas vezes, os gêneros discursivos que envolvem práticas orais são desprezados no contexto escolar, assim como nos livros didáticos. Isso acaba deixando lacunas no processo educativo dos alunos quanto ao desenvolvimento da oralidade.

Para início de conversa, as atividades comunicativas se realizam por meio de gêneros textuais que surgem para dar ordem e estabilidade à comunicação (Marcuschi, 2001). Nesse sentido, percebe-se a relação entre os gêneros textuais e a temática “oralidade” nas relações sociais, esta entendida “como prática social que se apresenta através dos gêneros textuais materializados na realidade sonora, em contextos que variam da formalidade à informalidade” (Marcuschi, 2001, p. 68).

No entanto, uma das questões que necessita de reflexão é: o que é ensinar oralidade? Ao se tentar responder a esta questão, entendemos por oralidade o uso da fala nas interações comunicativas. Porém, a oralidade pode ser entendida como a capacidade humana de produzir sons vocais. Fávero, Andrade e Aquino (1993, p. 38) destacam:

Quanto à escola não se trata obviamente de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada.

A partir disso, entendemos que o autor passa a considerar que a oralidade se apoia diretamente na visão enunciativa ou, em outras palavras, no sociointeracionismo linguístico que, neste caso, seria adverso à dicotomia oralidade e escrita nas mais diversas situações do cotidiano das pessoas. Dessa forma, faz-se necessário analisar o termo “oral” não de forma particular, mas como fenômeno de linguagem heterogênea dependente de contextos variáveis e em constante interação com a escrita (Dolz; Schneuwly, 2004).

Vislumbramos a importância dos gêneros textuais no contexto escolar para auxiliar professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem, podendo se considerar como um ponto de partida ou referência no desenvolvimento de suas atividades escolares e em diferentes abordagens de linguagem. O estudo da oralidade é importante para a utilização no meio social, nas práticas comunicativas através da linguagem oral (fala) em situações formais ou informais.

Partindo desse pressuposto, o ensino de gênero contribui para as relações e condições sociais de produção de textos, os quais devem ser trabalhados desde cedo nas escolas com os alunos, a ponto de favorecer o desenvolvimento da oralidade e, também, da escrita.

Como sabemos, o aluno já traz uma “bagagem” para a escola, conhecimentos gerados no seio familiar e que precisam ser levados em consideração por parte da escola e dos professores, no sentido de partir dessa realidade para melhor contribuir com o desenvolvimento destes alunos e, conseqüentemente, do uso que fazem da oralidade.

Sobre a importância da família na aquisição da fala, Marcuschi (2010, p. 18) destaca:

A fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. O aprendizado e uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização.

Faz-se necessário estimular as formas orais de comunicação. Segundo os PCN (Brasil, 1997), podemos desenvolver atividades tais como: entrevistas, debates, palestras, dentre outras, que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades nestes alunos. Já conforme a BNCC, o estudo da Língua Portuguesa está organizado em campos do conhecimento, destacando os grandes eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos, modos de organização e os elementos de outras semioses (Brasil, 2018).

A partir dessa discussão, percebemos que existem diversos teóricos que refletem constantemente acerca do desenvolvimento de habilidades e competências orais, seja na escola, seja na sociedade de modo geral. De acordo com os PCN(Brasil, 1997, p. 67):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizada e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

É importante destacar que tanto a oralidade quanto as formas de escrita, embora possuam suas diferenças, caracterizam-se como formas de uso da língua e são empregadas nas vivências sociais. Assim sendo, ensinar a linguagem oral, significa ensinar o domínio dos gêneros orais que auxiliam na aprendizagem dessa língua, contribuindo para as diversas áreas do saber.

Considerando os estudos de Marcuschi (2001), percebemos que os recursos observados na escrita produzem efeitos de sentido, ou que em algumas vezes equivalem a elementos os quais ele denomina de “paralinguísticos”, que se tratam de: gestos, mímicas, movimentos do corpo, dentre outros elementos, corroborando com os PCN (Brasil, 1997, p. 68), que destacam:

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem

escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.).

Logo, entendemos que o trabalho com a oralidade nas escolas não se limita apenas a ensinar a fala propriamente dita, mas que o estudo da oralidade ajuda os alunos a identificarem o que se fala. Diante disso, é necessário que o treino ou as atividades para desenvolver a oralidade aconteçam de forma simples e natural, assim como as de escrita.

Sobre o advento da oralidade e escrita, Marcuschi (2008, p. 135) afirma:

O discurso oral e escrito tem organização e desenvolvimento tópico relativamente diferenciados, tendo em vista suas condições de produção. A conversação, por exemplo, desenvolve a dinâmica tópica interativamente (sem um planejamento prévio e com monitoração local), ao passo que o texto escrito segue um processo enunciativo mais calculado na base de suposições sociocognitivas e planejamento de maior alcance. Nisso residem algumas diferenças interessantes entre oralidade e escrita, tendo aqui o tempo e o espaço um papel importante, já que a oralidade se dá no tempo real e a escrita num tempo defasado (não só em relação à recepção, mas também, em relação à produção). Isso já está sendo também reanalisado quando se trata da interação nos bate-papos na internet pela escrita.

Assim, a linguagem é um sistema tradicional de símbolos, regras e combinações que representam as ideias que se querem transmitir por meio do uso de um código social. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), o eixo oralidade abrange as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral no contato direto, a oralização de textos e as “situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (Brasil, 2018, p. 78-79).

Nesse viés, a BNCC destaca práticas sociais de linguagem que podem acontecer em situação oral direta, ou seja, face a face:

[...] 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, blog 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.78-79).

Nessa discussão, segundo Marcuschi (2007), existe uma certa confusão entre docentes sobre os termos “oralidade” e “oralização”, sendo estes tratados como sendo similares, o que causa muitas dúvidas ao se tratar de um trabalho sistematizado. Dessa forma, para o autor, oralização e oralidade não podem ser confundidas. Como exemplos de equívocos, pode-se destacar as notícias nas rádios e nos telejornais, que são uma escrita oralizada, não sendo, portanto, a língua falada como tal.

Outro exemplo de oralização, segundo Marcuschi (2007, p. 71), é “a letra de música que geralmente só nos chega pelo canto, mas que não se chamaria legitimamente de língua falada”. Entendemos, a partir do exposto, que na sala de aula é necessário se ter claro o que é oralidade e o que é oralização, podendo-se citar como exemplo de oralização o trabalho com jogral em sala de aula, que não deve ser confundido com oralidade.

Assim, para reforçar a importância tanto da linguagem oral como da linguagem escrita, Marcuschi (2000, p. 35-36) postula que:

Supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. [Cronologicamente], a fala tem grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do ‘prestígio social’, a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos e sim de postura ideológica.

De qualquer forma, embora não haja distinção quanto à importância da linguagem escrita e da linguagem oral, sabemos que, na realidade das escolas, acaba por se dar mais ênfase à linguagem escrita. No entanto, é necessário que seja priorizada a oralidade pois o desenvolvimento desta contribui para aperfeiçoamento da escrita, transformando, assim, os indivíduos em aprendizes e construtores de conhecimentos através das práticas de linguagens.

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 174), “a língua falada não possui uma gramática própria; suas regras de efetivação é que são distintas em relação à escrita”. Entendemos, portanto, que a diferença entre escrita e oralidade está na forma de realização das duas modalidades de comunicação, tendo em vista que podemos escrever gêneros orais e se falar gêneros textuais; sua prática social é que irá definir as diferentes funções. Eis a importância da interação social.

Da mesma forma, Marcuschi (2010, p. 16) fala da importância da “oralidade e [do] letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”, destacando o papel do desenvolvimento da oralidade na história, pois foi através da fala que o homem conseguiu se comunicar, formar grupos sociais e se expandir até formar as civilizações.

Marcuschi (2010) alerta, ainda, sobre o fato de se acreditar que a escrita seja a representação da fala, mas a escrita não consegue reproduzir alguns elementos da oralidade como gestualidade, prosódia, movimentos dos olhos e corporais. Logo, nesta discussão, em que se tem fala e escrita, evidencia-se que ambas são imprescindíveis para os seres humanos, para que possam se comunicar, interagir, fazendo bom uso da oralidade.

Portanto, a oralidade é 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 a uma mais formal nos vários contextos de uso, e de acordo com Marcuschi (2001, p. 29) “a escola deve ocupar-se tanto da compreensão na escrita, assim como na oralidade, embora seja notório que esta tem se preocupado mais com a escrita na realidade escolar”.

O ensino da oralidade é de grande importância no contexto escolar, porém, percebemos que a escrita é alvo de maiores olhares, pois a interação verbal por meio da linguagem escrita é mais “vigiada” socialmente em situações práticas do cotidiano. Desse modo, a escola costuma priorizar o ensino de gêneros escritos.

Nessa vertente, Bakhtin (2003) afirma que sem os gêneros, seria praticamente impossível de acontecer a comunicação verbal. Dessa forma, entendemos a importância dos gêneros para as mais diversas situações comunicativas na sociedade de modo geral. É nessa discussão em que podemos fazer referência a Marcuschi (2008), quando reforça a afirmação de ser impossível se comunicar verbalmente sem utilizarmos algum gênero textual, ou seja, alguma forma de texto.

Atualmente, notamos que os processos voltados à compreensão dos gêneros discursivos no cotidiano escolar, mais especificamente nas salas de aulas, encontram-se sistematizados, desde o surgimento dos PCN, que já reforçavam a importância do estudo dos textos:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente constituindo formas relativamente estáveis de enunciados (Brasil, 1998, p.21).

Desse modo, entendemos que os gêneros são fontes inesgotáveis de enunciados, por meios dos quais os indivíduos se relacionam com o mundo. Vale ressaltar que, ao dominar um gênero, o indivíduo estará consolidando as formas linguísticas de atuação nas situações reais de atuação, o que nos permite entender que a apropriação e domínio dos gêneros é de grande relevância para as mais diversas formas de socialização e comunicação.

Ademais, na realidade atual, sobre o ensino de língua, é consenso entre os teóricos da área a importância do ensino através de gêneros, os mais diversos, para que o ensino de línguas ganhe mais significado e que sirva desde a sua concepção como uma ferramenta de diálogos e interações em sociedade. Frente a esta questão, indagamos: será que o ensino dos gêneros acontece na realidade escolar de forma igualitária?

Na busca por respostas a esta questão, destacamos Marcuschi (2008, p. 52), que afirma:

Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

Evidencia-se, a partir do exposto, que existe uma diversidade textual e que esta deve estar inserida no currículo escolar. Entendemos que o ensino do gênero precisa ter significado para o aluno, precisar estar presente no meio em que ele está inserido, e não apenas por fazer parte de currículo engessado e, em alguns momentos, com objetivos que não são mensuráveis.

Sabemos que um dos principais objetivos do estudo e ensino da língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa para que os indivíduos possam interagir e se relacionar nos mais diversos grupos sociais dos quais fazem parte. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 39), “o gênero é um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares”. Estes autores destacam ainda que:

A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio de parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. A naturalização é aqui de uma outra ordem: o gênero nasce naturalmente da situação (Dolz; Schneuwly, 2004, p.67).

A escola precisa ser vista com um espaço de comunicação, desenvolvendo em seus alunos a competência comunicativa como defendido por Marcuschi (2008), ao se trabalhar com os gêneros discursivos, a partir dos enunciados para se chegar às situações reais do contexto dos alunos e das interações sociais, passando a compreender a importância da língua e, assim, aprender a utilizá-la de forma adequada.

## **2.4 Sequência didática para o ensino de Língua Portuguesa**

O presente tópico visa discutir e apresentar, de forma sucinta, os elementos teóricos e metodológicos de uma Sequência Didática (SD) e ressaltar a sua importância como mecanismo para atuar de forma mais didática na educação básica com vistas à melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é preciso notar que o fazer educativo de outrora deve ser submetido a uma mudança de pensamento e de perspectiva, baseando-se na interação e em gêneros textuais para deixar o trabalho com a linguagem mais significativo.

Partindo dessa perspectiva, a linguagem deve ser entendida como algo vivo, como interação nas situações de comunicação. Ela deve ultrapassar as noções de limites estruturais, por se tratar de uma ação social e dialógica.

Antunes (2002) traz algumas recomendações em relação ao ensino a partir de um gênero textual. A autora salienta que o ensino a partir de gêneros textuais traz mais significado para os alunos e requer mais que o entendimento da gramática, pois para o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos é necessário que estes também sejam ensinados a se comunicar de maneira eficaz. Para o desenvolvimento de tal habilidade, mais que o domínio de regras, é preciso um ensino mais sólido sobre o funcionamento da língua, que os torne capazes de saber escolher entre os diversos gêneros aquele que será mais adequado para responder a sua necessidade de comunicação.

Para a realização de um trabalho sistemático com os gêneros, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam o uso da SD que pode ser considerada como uma contribuição para o ensino dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, pois facilita a organização das ideias pautadas nas dificuldades identificadas durante o ensino-aprendizagem dos discentes. Sobre a elaboração de uma SD, esta pesquisa pretende especificar de forma mais sistematizada no item que traz os procedimentos metodológicos do nosso estudo.

A Sequência Didática (SD), atualmente, constitui-se como um instrumento pedagógico relevante para o ensino de gêneros textuais, seja na forma oral ou na forma escrita. Dessa maneira, entendemos que a proposta de um ensino tendo como princípio a construção de sequências didáticas pode complementar o trabalho com as questões que não estão contempladas dentro das atividades previstas nos LD. Nesse viés, a SD trata-se de uma proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa construída em torno de um gênero escolhido pelo professor que pretende responder a um objetivo traçado anteriormente. O modelo de SD desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) atende perfeitamente a todas as questões que precisam ser melhor abordadas em sala, pois trata-se de modelos adaptáveis às mais diferentes situações de ensino e aprendizagem.

Percebemos que a SD pode ser considerada como uma contribuição para o estudo dos gêneros textuais trabalhados na disciplina de Linguagens, pois facilita uma organização das ideias pautadas nas dificuldades identificadas durante o ensino-aprendizagem dos discentes. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) definem a SD como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que objetiva auxiliar esses alunos no desenvolvimento de habilidades necessárias para o domínio de um determinado gênero textual em estudo.

Para os autores supracitados, a SD acaba por resolver eventuais dificuldades que estes alunos apresentam na realização de atividades em torno do gênero escolhido, favorecendo a superação dessas dificuldades para uma melhora na expressão oral ou escrita desses alunos, tornando-os mais eficientes.

Os autores reforçam que a SD pode ser entendida como uma sequência de módulos de ensino, de forma organizada, para melhorar uma determinada prática de linguagem. Nesse entendimento, estas sequências instauram uma primeira relação

entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação (Dolz; Schneuwly, 2004).

Todavia, sendo as SD uma organização de atividades pedagógicas sistematizadas de forma a proporcionar o exercício e uso da língua, Dolz e Schneuwly (2004, p. 43) destacam:

Se, para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para as atividades de expressão escrita e oral, nas quais os saberes a se construir são infinitamente mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias. Tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente.

Reforçando essa premissa, Antunes (2007) entende que a utilização de uma SD para o ensino de um gênero textual requer mais do que o entendimento da gramática, pois, para que um aluno seja capaz de comunicar-se de maneira correta, é necessário mais que o domínio de tais regras, devendo, portanto, identificar qual gênero é mais adequado para a comunicação a que se propõe.

Assim, o objetivo do que se deseja informar é um entendimento necessário a quem se pretende informar ou transmitir determinada mensagem, entendimento reforçado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), quando afirmam que uma SD objetiva “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Percebemos que esta proposta desenvolvida pelos autores destacados, constitui-se em uma importante ferramenta de aprendizagem por oportunizar aos alunos uma atividade pontual em torno de uma dificuldade a ser superada. Com isso, faz-se necessário que os alunos, gradualmente, desenvolvam habilidades que possibilitem a apropriação dos conhecimentos para a superação das eventuais dificuldades em torno dos gêneros textuais, e, ao mesmo tempo, apropriem-se de tais práticas de linguagens, as quais resultarão na compreensão da língua como suporte para sua atuação como indivíduo social.

Ao acreditar no prestígio do ensino através dos gêneros textuais em sala de aula, os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propuseram uma sequência didática (SD) para o trabalho com os gêneros textuais que tem por objetivo auxiliar o aluno na obtenção do conhecimento e domínio de certas habilidades para a realização de um determinado trabalho em torno de um gênero

textual e, dessa forma, poder apropriar-se de tais habilidades para, posteriormente, também serem capazes de utilizá-las em diversos contextos sociais de produção oral e escrita.

Essa SD apresentada pelos pesquisadores objetiva facilitar o conhecimento dos mecanismos de apropriação da linguagem pelos alunos e, dessa forma, possibilita o desenvolvimento de um trabalho sistematizado, em torno de uma sequência de atividades previamente selecionadas para a realização de uma intervenção direcionada pelo professor em sala de aula.

O ensino de Língua Portuguesa tem ganhado, a cada dia, suportes e métodos que contribuem para o seu aprimoramento na perspectiva de efetivação da comunicação. Para tanto, todos os que trabalharam com o desenvolvimento ou com o ensino da língua costumam se utilizar dos gêneros textuais para fazê-lo. Qualquer interação entre os falantes é feita por meio de algum gênero textual.

Eles são fundamentais para a aquisição de práticas de linguagem cotidianas, como nos afirma Bazerman (2011, p.23):

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Conforme vimos, é notória a defesa do autor de que o trabalho com os gêneros evitará uma fragmentação das práticas de linguagem, mas não somente isso, também possíveis reducionismos. Neste contexto, a escola, aberta à novidade, poderá contribuir significativamente para o surgimento de novos gêneros de forma praticamente automática a partir de diversas situações de comunicação.

Dessa forma, tem-se defendido o uso de sequências didáticas para um trabalho pontual e específico em torno de um determinado gênero textual escolhido previamente e adequado à situação que se deseja apresentar ao aluno.

Nesse sentido, ajudar o aluno é fazê-lo entender de forma precisa sobre o gênero estudado para que ele possa perceber o seu crescimento e, mais que isso, possa aplicá-lo em situações reais de comunicação. Por essa razão, segundo ele, é preciso agir de forma pontual nas dificuldades do aluno: O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a

práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83).

Assim, essa perspectiva de considerar o uso das sequências didáticas em sala de aula funciona como um caminho para a realização de aulas organizadas pelo professor que percebeu a deficiência em um dado momento e que realizou seu plano com base no esquema de SD. Este esquema nada mais é do que um modelo a ser alterado e adequado aos contextos específicos de cada sala de aula e das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Inicialmente, tem-se a “apresentação da situação”, a qual visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado na produção final, sendo que ao mesmo tempo, prepara os alunos para a produção inicial, que pode ser considerada como uma primeira tentativa de realização do gênero que será abordado nos módulos que se seguem. Na “produção inicial”, é o momento em que os alunos iniciam a construção dos primeiros textos, seja oral ou escrito, para apresentação ao professor.

Nesse sentido, a apresentação da situação é vista como a primeira etapa de uma SD e se constitui em duas dimensões, sendo que a primeira é “a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito e a segunda a dimensão dos conteúdos” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 99). Entende-se, dessa forma, que na primeira dimensão se define o gênero o qual será produzido e para quem será destinado. Na segunda dimensão, a dos conteúdos, é constituída da discussão do tema e apresentação ou exposição dos textos dos gêneros produzidos.

Em seguida, há os “Módulos”, colocados na proposta como módulo “n” pois não se sabe, ainda, quantos módulos serão necessários, uma vez que estes respondem às dificuldades observadas. Desse modo, nos módulos, tratamos do trabalho realizado a partir de problemas que porventura venham a surgir nas produções realizadas pelos alunos na “produção inicial”, e o professor fornecerá os instrumentos necessários para que estes possam superar os problemas e dificuldades. O movimento geral da sequência didática deve ser realizado do complexo para o simples, ou seja, da produção inicial para se dirigir, em seguida, para os módulos, onde os alunos desenvolverão competências e habilidades necessárias para o domínio do gênero em questão.

A “produção final” deve ser finalizada com a confecção de uma versão final do gênero, em que os alunos terão a possibilidade de colocar em prática as noções,

instrumentos e habilidades desenvolvidas separadamente durante os módulos. A produção final é também um instrumento que permite ao professor realizar a avaliação da evolução dos alunos em relação às produções realizadas na SD.

Destarte, quando os alunos tomam conhecimentos das peculiaridades do gênero e da língua materna, eles conseguem evoluir de forma gradual superando suas dificuldades e sendo capazes de adequar a linguagem oral e escrita às situações práticas da sociedade nas quais estejam inseridos.

## **2.5 O livro didático de Língua Portuguesa**

Neste tópico, destacamos o livro didático e sua importância no ensino de língua portuguesa, partindo do pressuposto de que o livro didático se constitui no recurso mais utilizado pelo professor em sala de aula, portanto, é um tema relevante entre estudiosos e professores (Jales, 2007, 2015).

Ao aprofundarmos nossas pesquisas sobre o LD, logo surge o seguinte questionamento: qual seria o verdadeiro papel do livro didático nas aulas de língua materna? Essa é uma questão que vem motivando muitos estudos e apresentando significativo avanço entre os profissionais da área, principalmente, pelo fato de entendermos que são inúmeros os fatores que norteiam e interferem no cotidiano da sala de aula e no ensino de português. Estes fatores muitas vezes interferem no andamento do ensino aprendizagem num contexto ainda mais amplo. Com isso, acreditamos ser indispensável que a escola esteja constantemente buscando ampliar essas discussões, acompanhando os avanços promovidos em torno dos recursos utilizados pelos professores e alunos e ampliando, também, as discussões em torno do uso do livro didático para o ensino de língua materna.

Para isso, como enfatizam Xavier, Freire e Morais (2006, p. 276), o livro didático “é a pedra fundamental no processo de formação dos [...] alunos devendo, então, ser objeto de constante pesquisa na qualidade de seu serviço à educação”. Precisamos, desse modo, estar constantemente examinando o livro didático, buscando melhorias para um ensino satisfatório.

Nesse sentido, há pontos que devem ser levados em consideração, pelo fato de alguns pesquisadores concordarem que este é um recurso valioso para o ensino da língua portuguesa, tanto dentro como fora da sala de aula; e outros acreditarem que o livro didático tira a autonomia dos professores. No entanto, defendemos que o

LD “exerce seu papel junto à escola para reduzir, ou mesmo eliminar, o abismo entre Ciência e cidadania” (Xavier, Freire Morais, 2006, p. 276), configurando-se num instrumento que pretende trazer equidade ao ensino Brasileiro, sendo, muitas vezes, a única ferramenta possível para estes alunos tendo em vista a grande população carente de recursos, principalmente, pertencentes ao ensino público – o qual necessita do nosso olhar ainda mais humanizado e individualizado para cada contexto em sala de aula. Diante desta realidade, o livro didático torna-se ainda mais fundamental e, portanto, precisa estar cada vez mais qualificado para fortalecer o sistema educacional e funcionar como apoio ao professor.

Sobre isso, Antunes (2009, p.72) afirma: “a análise dos livros didáticos, em geral, têm revelado que o trabalho com os gêneros orais na escola tem se limitado a conversas, debates, discussões com os colegas ou combinações acerca da elaboração de um trabalho”. É possível perceber que, segundo a autora, os livros didáticos, costumeiramente, não trabalham os gêneros orais com a mesma eficiência com que tratam os gêneros textuais escritos. Isso tem contribuído para que, cada dia mais, as escolas tenham convencionado o ensino para a produção escrita, deixando para o fechamento de alguma atividade a produção do texto oral, sem dar a devida atenção para as atividades em torno da oralização e da produção de textos orais, sobre as quais os alunos deveriam estar sendo orientados.

No entanto, ao observarmos os livros didáticos, percebemos que, apesar dos muitos estudos apontarem para o trabalho com gêneros textuais mais formais e mais próximos da realidade, como enfatizam os PCN, ainda há uma carência de atividades que levem os alunos ao conhecimento do texto como forma de atuação social.

[...] A seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com mais frequência na realidade social e no universo escolar [...] A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura (Brasil, 1998, p.26).

Com isso, aquelas diferentes situações de uso da língua, sobretudo aquelas em que os alunos sejam convidados a produzirem discursos mais elaborados como debates e outros gêneros da esfera pública, do contexto social e, em geral, mais formais, estão sendo deixadas de lado para darem lugar a atividades centralizadas nos gêneros escritos.

Paralelamente a isso, Marcuschi (2003b, p. 25) afirma: “as funções dos gêneros introduzidos no LD incorporam novas funções e passam a ter uma macro função pedagógica, mas as funções originais daqueles gêneros permanecem e são repassadas como próprias daquele gênero trabalhado”. Jales (2007, p. 44), por sua vez, complementa: “as peculiaridades que são inerentes aos gêneros textuais, tais como propósito comunicativo, destinatário, entre outras, não perdem sua importância” quando o ensino é realizado fazendo uso do livro didático, pois acredita-se que os gêneros não podem ser tratados superficialmente, como se não fossem gêneros só por estarem inseridos no livro didático.

Ainda de acordo com Marcuschi (1991), observamos, contudo, que o livro didático não satisfaz por completo o ensino da língua, pelo fato de serem considerados enfadonhos pela monotonia e mesmice, não oferecendo nenhuma novidade e conservando as mesmas abordagens costumeiras entre cada coleção apresentada para as escolhas do livro didático.

Todavia, entendemos, a partir dos estudos do autor, que os conteúdos dos livros didáticos não são trabalhados como realmente deveriam ser, o que permite o entendimento da importância da autonomia do professor em proporcionar atividades que possam contribuir para o estudo da oralidade e dos gêneros textuais, complementando o conteúdo apresentado nos livros didáticos. Dessa forma, seria possível manter sua autenticidade e autonomia em escolher a melhor estratégia para suas aulas, contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem.

O fato de o professor poder complementar sua prática com atividades que não estejam amplamente apresentadas no livro didático é visto pelo autor supracitado como um fator positivo, pois contribui principalmente em um dos pontos mais problemáticos dessa discussão, que é a questão de os livros didáticos não trabalharem a oralidade como ela realmente deveria ser trabalhada, dada a sua importância.

Embora esse assunto já tenha sido tema de muitas pesquisas, entendemos ser de interesse dos profissionais da educação, agentes na condução do fazer pedagógico, aprofundarem suas pesquisas a respeito da forma como o livro didático aborda o trabalho com gêneros orais. Ademais, é unanimidade entre os professores o entendimento de que os gêneros orais não são trabalhados da forma como merecem.

O Livro Didático é composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdo e atividades preparadas para serem seguidas por professores e alunos, principalmente em sala de aula, constituindo-se como o mais importante material de ensino e aprendizagem, se não o único, em alguns contextos. Corroboramos com Marpica e Logarezzi (2010, p. 116) quando afirmam que “o livro didático cumpre um papel de grande importância. Na medida em que é um elemento que está presente em sala de aula, auxilia a implementação das políticas de educação em geral”. Contudo, o professor não pode delegar apenas ao LD o papel de orientador e mediador do ensino, sempre será necessário que os educadores revisem o material contido no livro didático, para, se necessário, fazer as devidas adequações, sempre pensando na realidade da sua turma e no contexto que mais se aproxima do interesse e do conhecimento de mundo dos seus alunos.

Embora muitos debates sigam a linha de que o livro didático é um instrumento muito valioso nos processos de ensino e aprendizagem por facilitar o trabalho em sala, muitas vezes ele acaba sendo usado de forma equivocada, servindo como um trabalho pronto para ser executado pelo professor. Por mais que isso facilite bastante a vida do educador, estepassa a exercer apenas o papel de fiscalizador do cumprimento de tais atividades, não planejando-as ou propondo outros materiais, o que é um aspecto negativo. Nesse caso, o LD fica, geralmente, no lugar principal do processo educativo, o que não seria um problema se o professor conseguisse fazer as complementações necessárias. Mesmo assim, defendemos que o livro didático ainda é a peça fundamental na prática de sala de aula que, quando bem utilizada, acaba por enriquecer os conhecimentos dos alunos, sendo instrumento facilitador das aprendizagens, uma vez que os alunos podem consultá-lo sempre que necessário, mesmo depois da aula.

Com base nos estudos feitos sobre o tema, entendemos que o trabalho do professor não precisa ser secundário em relação ao gerenciamento das tarefas. Pelo contrário: o professor é a peça chave na condução e mediação do conhecimento, devendo estar sempre atento aos equívocos e acertos presentes no LD, tendo em vista que ele é quem primeiro faz uso dos manuais didáticos ao planejar suas aulas com base na resposta que deseja alcançar dos seus aprendentes. Portanto, o livro didático, aliado ao professor, pode oferecer uma linguagem clara e próxima da realidade da comunidade escolar. Para tanto, faz-se necessário que o professor, principal referência em sala de aula, esteja atento às questões que envolvem sua

disciplina, sendo importante deixar claro que este instrumento não tira a autonomia do professor, mas que acaba por conduzir a forma como a aula deve ser orientada. Isso faz com que se torne cada vez mais importante uma criteriosa análise quanto à escolha desse suporte.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1993, o LD passou a constituir um dos principais insumos da instituição escolar. Nesse contexto, os aspectos referentes à sua política, economia, gerência e pedagogia são indissociáveis das demais características da questão educacional Brasileira.

Logo, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), observa-se como principal princípio “a livre escolha pelo professor”, em que estes se reúnem para analisar as coleções e suas diversas editoras com o objetivo de escolher a melhor coleção que venha atender a realidade de sua escola e ou município. Este fato é de grande relevância pois cada município ou estado possui uma realidade e tem a oportunidade de escolher a coleção que esteja mais próxima da realidade local, estando estes livros alicerçados nos normativos Brasileiros e, atualmente, na BNCC.

A década de 1990 foi um período de avanços para a educação no Brasil, além do PNDL, dos PCN, destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96. Neste mesmo ano é apresentado o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais /1996” para garantir direito à educação e as bases necessárias para que esta aconteça. Segundo Jales (2015, p. 67), “com a educação básica nacional como foco, desencadeou-se uma organização educacional na década de 1990, configurando novas experiências pedagógicas”, o que fica comprovado diante da aprovação da LDB, Lei nº 9394/96, e dos PCN.

Acerca da Língua Portuguesa, os PCN (Brasil, 1997, p. 19)destacam:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices Brasileiros de repetência nas series iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série e da quinta série. No primeiro, dificuldade em alfabetizar e no segundo em conseguir garantir o uso eficaz da linguagem.

É inegável a importância dos PCN, mesmo com o advento da BNCC (Brasil, 2018), porque estes realizaram um direcionamento para a necessidade de se

repensar o ensino da Língua Portuguesa, para que a partir de então, as crianças pudessem aprender a ler e a escrever, além, claro, de orientar os professores na preparação de situações didáticas que venham a contribuir com o atendimento a estes objetivos.

Retornando os olhares ainda para a década de 1990, além da criação dos PCN, do PNLD, da LDB 9394/96, tem-se ainda a criação do sistema de informações resultantes dos censos educacionais e a avaliação educacional para todos os níveis de ensino, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir de então, o Governo Federal passou a atrelar o recebimento dos livros didáticos nas escolas à matrícula escolar realizada nos censos escolares de cada ano, resolvendo, assim, os problemas resultantes da distribuição de livros gratuitos pelo FNDE. Na trajetória do PNLD até os dias atuais, muitas discussões já foram realizadas, avaliações que corroboram para melhorar cada vez mais a qualidade do programa e dos livros escolhidos para se ter avanços na qualidade da educação.

Embora o Brasil tenha o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e muitos problemas tenham sido resolvidos a partir da criação desse programa, a utilização do PNLD sempre é alvo de discussões sobre a organização curricular, por exemplo, se esta atende às particularidades de cada região Brasileira. Para alguns, os livros atendem às necessidades dos alunos, para outros o que é mais importante é se ter os livros para trabalhar na prática diária, garantindo o acesso à educação. Nesse sentido, percebemos ser importantes tais discussões pois acreditamos que estas venham a contribuir para a melhoria do programa, além de contribuir para a qualidade na educação, conforme expresso na Constituição Federal de 1988.

Com o advento dos PCN de Língua Portuguesa, observamos que o ensino de línguas se pauta no uso de textos objetivos, já que textos longos podem dificultar a leitura dos alunos, sendo esta “dificuldade de leitura” um fato mesmo que no ensino fundamental anos finais.

Assim, o ensino da língua materna e a busca por ler e escrever torna-se o objetivo primordial na realidade escolar, com o objeto de formar um leitor proficiente, que escreva, leia e entenda o que está lendo. Além disso, o domínio da leitura e da escrita ajuda no desenvolvimento da autonomia do sujeito, podendo

contribuir para que o indivíduo consiga superar suas barreiras sociais, culturais e econômicas ao longo da vida.

No que se refere ao ensino da leitura e da escrita, é pertinente o que diz Soares (2011, p. 29):

Na realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia.

Por essa linha, percebemos que o letramento representa a existência de práticas de leitura e escrita, constituindo assim um conceito complexo, no sentido de exigir conhecimentos diversos e o desenvolvimento de habilidades, técnicas e valores sociais. O aluno precisa refletir e interpretar a leitura, ser capaz de compreender textos, os quais precisam estar adequados nos livros didáticos para que despertem o aluno para a leitura, sendo importante a avaliação desses livros e a atenção dos professores nos processos de escolha.

No entanto, notamos no contexto escolar que as aulas referentes ao ensino da língua materna têm se mostrado ineficientes para desenvolver ou despertar o interesse dos alunos pelo caminho da leitura e da escrita. É fato que os livros oferecem uma quantidade diversificada de atividades, mas nesse contexto surge a seguinte questão: as atividades que estão contempladas no livro didáticos contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita?

Sobre esta pergunta, Antunes (2007, p. 186) afirma que “o mais grave é que aquilo que se concebe ensino de gramática, na verdade é apenas o ensino das classes de palavras”, fato este que permite entender que esta prática dificulta as possibilidades de os estudantes desenvolverem capacidades de ampliar suas competências no campo da leitura e da produção textual, inviabilizando, dessa forma, o ensino de língua materna de forma prazerosa e produtiva.

Todavia, percebe-se que embora se tenha evidências de fracasso nos resultados obtidos pelos alunos no aprendizado da língua, muitos professores permanecem abordando o ensino de suas estruturas no cotidiano na sala de aula, conforme o explicitado por Campos (2014, p. 15), ao afirmar que “os conteúdos gramaticais desfrutam da preferência da maioria dos professores nas atividades de ensino”. Antunes (2003) reforça que é na manutenção de uma prática docente que

há muito tempo é questionável que se percebe a carência de formação continuada. Para a autora:

São nas questões de produção e compreensão de textos e de suas funções sociais, que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua, ou melhor, é o estudo da língua – que apenas se dá em textos – que deve ser o objeto – digo bem, o objeto – de estudo da língua (Antunes, 2003, p. 111).

Dessa forma, corroborando com Antunes (2003), entendemos ser indispensável que professores e toda a comunidade escolar entenda e promova um ensino voltado para a realização de um estudo da “língua viva”, ou seja, a língua em uso, em situações de atuação social e, sobretudo, pela realização de enunciados e textos próprios de cada gênero textual apreendido pelos alunos em sala de aula. Sendo, então, o texto, e não as partículas formadoras do texto, o que deve ser ensinado em sala de aula.

Contudo, se os conteúdos dos livros didáticos ao longo dos anos vêm sendo alvos de críticas por alguns pesquisadores, por outro lado, não se pode negar que a prevalência da utilização deste recurso didático continua sendo considerado o aporte mais utilizado nas escolas Brasileiras. Outrossim, precisam estar sempre sendo objeto de estudo por ser importante ferramenta de uso de professores e alunos, sobretudo pelo fato de os livros didáticos ainda apresentarem certa diferença no tratamento dado ao gênero oral em relação ao ensino da leitura e da escrita que é feito de maneira mais aprofundada nas lições (Meimes; Corrêa, 2009). Neste ponto, entendemos que os livros didáticos Brasileiros, na sua maioria, ainda subjazem uma educação tradicionalista, diferente da proposta pelos teóricos que embasam este trabalho.

### **3CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, objetivamos explicar os caminhos escolhidos para o alcance dos objetivos propostos com este trabalho, apresentando o nosso universo da pesquisa e descrevendo o percurso metodológico e as escolhas feitas para a realização de cada etapa da pesquisa.

#### **3.1 Tipos de pesquisa**

A seguir, apresentamos a caracterização da pesquisa e os critérios que serão utilizados para as análises.

Nossa pesquisa tem o intuito de ampliar o conhecimento em torno do ensino dos gêneros orais e da abordagem que os livros didáticos utilizados na Escola de Ensino Fundamental Matheus Sobrinho, Palhano - Ceará, vem oferecendo em relação ao ensino dos gêneros orais.

Assim, para a obtenção dos nossos dados, escolhemos a pesquisa exploratória, descritiva, de caráter qualitativo, ainda que usemos alguns dados quantitativos para auxiliar na apresentação e análise dos dados que foram coletados.

A pesquisa exploratória, conforme Gil (2008, p. 37), “tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Dessa forma, a fase exploratória nos permitiu ampliar conceitos e significados em torno do tema pesquisado, o que nos possibilitou trazer maiores contribuições para o levantamento das questões problematizadoras nessa fase da pesquisa.

Devido à necessidade de analisarmos e descrevermos os livros didáticos, nossa pesquisa também tem um viés descritivo ao passo que pormenorizadas as seções dos livros investigados, a saber aquelas denominadas “na prática”. Nossa pesquisa segue uma abordagem qualitativa, ao passo que foi necessário averiguarmos, sequencialmente, as orientações oferecidas pelos autores do livro didático para, posteriormente, realizarmos uma triangulação dessas informações com os dados coletados. Ainda relacionado aos achados, foi necessário usarmos dados quantitativos, na apresentação e análise desses dados.

A pesquisa descritiva, segundo Gil (2010, p. 27), "descreve características de uma população ou fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis". Nessa parte da pesquisa foram feitas as devidas descrições do percurso seguido e das coletas realizadas. Vale destacar que, para Gil (2008), a pesquisa descritiva é utilizada tanto em abordagens qualitativas, quanto quantitativas.

Conforme Gomes (2009, p. 79), a pesquisa qualitativa tem como foco "a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar". A escolha pelo método qualitativo e não outro, nessa fase da pesquisa, deu-se pelo fato de que nesse primeiro momento, não será apresentado um produto resultante de uma ação, mas objetivamos ampliar a discussão acerca do ensino de línguas, confrontando os estudos mais recentes em torno do ensino de gêneros com as orientações encontrados no livro didático (corpus da pesquisa).

Conforme Minayo (2002), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ainda de acordo com a autora, acerca da pesquisa qualitativa acrescenta que:

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 21).

Apesar de a pesquisa ter, essencialmente, caráter qualitativo, o método quantitativo também foi importante, principalmente na fase de levantamento dos dados e criação de tabelas que auxiliaram na apresentação dos resultados de nossas análises.

Ainda na etapa quantitativa, foi possível, a partir das averiguações feitas em cada exemplar que compõe a coleção, catalogar e quantificar as atividades encontradas que conduziam o trabalho com os gêneros orais.

Esse levantamento nos permitiu traçar um parâmetro em relação ao espaço dado às atividades com os gêneros orais no LP, além de fornecer elementos para procedermos às análises das atividades catalogadas quanto à orientação para a

produção dessas atividades de acordo com a teoria dos gêneros. Esses levantamentos só foram possíveis com a utilização de dados quantitativos.

Figura 1 – Análise de conteúdo.



Fonte: elaborada pela autora, 2023.

Entendemos que o ensino da oralidade não pode ser deixado para os eventos corriqueiros da sala de aula como responder a uma pergunta ou ao simples ato de discorrer sobre leituras e interpretações pontuais. Cientes da importância de um trabalho sequenciado, com objetivos predefinidos e fundamentados no ensino com gêneros, destacamos, ainda como principal intuito, analisar as atividades que abordam o gênero oral na seção escolhida e com base nos estudos de teóricos como Marcuschi (2008), Antunes (2002) e Jales (2007), que definem o trabalho com o ensino de língua materna a partir de uma visão interacionista da língua, que se preocupa com o contexto social do aluno, não desprezando os saberes já adquiridos por eles.

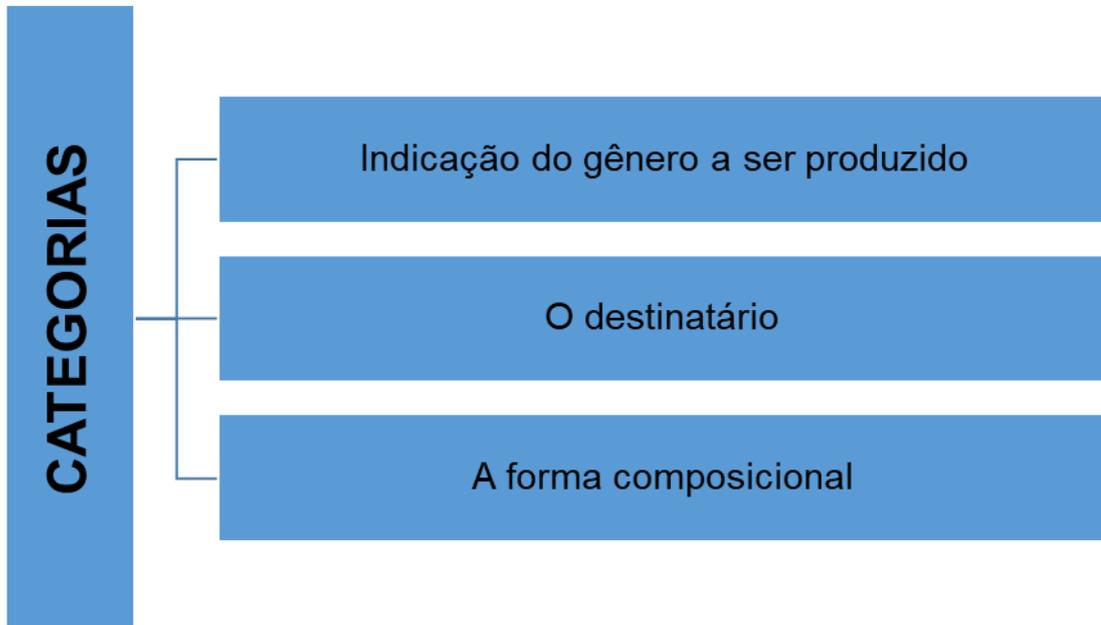
Segundo esses autores, essa visão interacionista só pode ser construída em situações significativas de uso da língua através de enunciados. Defendem, ainda, que o trabalho com gênero não pode ser feito de qualquer forma, ou para apenas responder a uma necessidade imediata e ou circunstancial em sala de aula.

Nesse sentido, eles elencam algumas categorias inerentes a cada gênero e que, portanto, não podem deixar de serem orientadas, são elas: a indicação do gênero a ser produzido; o destinatário; a forma composicional.

Essas orientações serão base para as nossas análises e conduzirão todo o nosso percurso metodológico, pois para a averiguação das atividades em caráter qualitativo verificamos se as atividades trazem essas categorias em conformidade

com os teóricos citados neste trabalho. A seguir, esquematizamos as 3 categorias na Figura 2.

Figura 2 – Categorias de análise.



Fonte: elaborada pela autora, 2023.

Com relação ao nosso primeiro critério, “Indicação do gênero a ser produzido”, observamos se os autores apresentavam qual gênero os alunos serão orientados a produzir. Essa observação é pertinente para o ensino dos gêneros, pois cada gênero tem suas especificidades.

Os gêneros de textos evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multifformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem (Antunes, 2003, p. 50).

Na sequência, com relação ao nosso segundo critério, “Indicação do destinatário”, procuramos averiguar se os autores deixam explícito quem são os receptores/interlocutores do texto, para quem o texto se destina. É primordial que os alunos tenham consciência do quesito “para quem”, pois as escolhas que fazemos ao produzirmos nossos textos têm uma intrínseca relação com as pessoas para as quais escrevemos.

Ao falar, sempre levo em conta o fundo perceptível da percepção do discurso do destinatário: até que o ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias- tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (Bakhtin, 2003, p. 302).

Alicerçados nos estudos de Bakhtin, o nosso segundo critério será analisado com o intuito de averiguar se os autores propõem uma divulgação das produções, ou se limitam as produções ao mero cumprimento de uma tarefa, pois além de saber a forma como se organizam os textos pelo critério da indicação do gênero, o estudante também precisa compreender que os interlocutores são parte fundamental e que influenciam nas escolhas lexicais que o emissor fará ao longo do seu texto – que deve estar estruturado de forma a atender às necessidades do público ao qual se destina. Para Bakhtin (2003, p. 306): “A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada”.

Sobre o nosso terceiro e último critério, “A forma composicional”, analisamos se os autores trazem claramente a forma como se organizam os textos; se eles deixam clara a estrutura típica de cada gênero, como enfatiza Antunes (2009, p. 58):

Recobriria pleno sentido também o estudo detalhado das estruturas de composição dos textos ou a sua forma composicional; quer dizer, conheceríamos que blocos compõem determinado gênero; que formas assumem e em que sequência esses blocos são distribuídos. Todo texto se concretiza numa determinada forma de construção, que engloba certa sequência de elementos, mais ou menos estipulados.

Portanto, independentemente de se tratar de textos na modalidade oral ou escrita, podemos observar que, segundo a autora, o professor não pode orientar a produção de qualquer que seja o gênero sem deixar clara as especificidades desse ou daquele gênero, pois estes funcionam dentro de certos critérios que respondem a objetivos previamente elaborados, ou seja, não acontecem de forma aleatória.

Esse último critério diz respeito, ainda, à forma como o livro didático aborda as questões relacionadas à produção do gênero com suas características particulares inerentes à produção do gênero analisado e se, ao solicitar a produção dos textos, deixa claro quais blocos são necessários para que aquela produção possa ser considerada adequada ao gênero em questão, pois cada gênero possui uma forma composicional típica, relativamente estável (BAKHTIN, 2003), sendo necessário que

o autor do texto conheça essa forma de organização para criar textos coerentes e adequadamente estruturados.

Nesse íterim, mesmo que não seja objetivo desta pesquisa apresentar uma intervenção direta em sala de aula, acreditamos que, subjacente a isso, este trabalho possui grande relevância, principalmente, por se propor a apresentar uma sequência didática que pretende complementar possíveis falhas na abordagem dos gêneros no livro didático. Com isso, possibilitamos um repensar sobre a prática do trabalho com o gênero oral, com base nos autores que fundamentam o uso dessas sequências didáticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

### 3.2 Corpus da pesquisa: os livros didáticos

O bloco escolhido para realização das análises é constituído pela coleção de livros didáticos utilizados no ensino fundamental anos finais do componente curricular língua portuguesa. Coleção: *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, dos autores: Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora Moderna (2018), conforme apresentada na Figura 3.

Figura 3 – Coleção “Se liga na língua”, 6º ao 9º ano.



Fonte: Pesquisa direta (2023).

A coleção apresentada na Figura 3 é a coleção utilizada na Escola de Ensino Fundamental Matheus Sobrinho – sede, localizada na zona urbana, Avenida Possidônio Barreto, nº 105, centro do município de Palhano, no Ceará, onde leciono atualmente nas turmas de 6º ao 9º ano.

A coleção didática analisada é organizada em quatro edições: sexto, sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental, sendo que cada edição apresenta 8 capítulos. Dessa forma, os livros da coleção têm em comum a forma de organização dos capítulos que apresentam a seguinte distribuição:

- Leitura 01;
- Leitura 02;
- Se eu quiser aprender mais;
- Na prática;
- Textos em conversa.

Didaticamente, cada capítulo é introduzido por um gênero com uma proposta de atividade, em seguida, ocorre nova proposição de atividade a partir de um novo texto. Após a segunda atividade de compreensão, ocorre a proposta de construção do gênero objeto de estudo naquele capítulo.

Portanto, os autores privilegiam o contato dos alunos com o gênero e sua compreensão para só depois propor sua construção. Essa sequência se repete em todos os capítulos dos livros analisados.

Contudo, nosso foco será analisar as orientações dadas para a produção do gênero oral no livro didático do aluno, pois acreditamos que analisando o material utilizado pelos estudantes, seremos capazes de refletir melhor sobre a qualidade dessas orientações, especificamente, no universo de atuação desses alunos, como forma de avaliar a qualidade dessas orientações.

Desse modo, escolhemos a referida coleção, na expectativa de que fosse possível procedermos com nossas análises em torno do trabalho com gêneros, sobretudo os gêneros orais, foco da nossa pesquisa. Assim sendo, daremos ênfase aos critérios de abordagem e elaboração dos gêneros textuais na referida coleção, pois supomos que estes elementos estivessem bem definidos dada a grande abundância e relevância de estudos realizados nos últimos anos em torno da inegável eficácia da concepção de ensino a partir de gêneros textuais.

Outro fator importante diz respeito ao fato de a coleção ter obtido grande aceitação por parte dos professores no momento da escolha no PNLD. Sendo assim, esperamos que as teorias que tratam do trabalho com gêneros atualmente sejam o foco da coleção. O último e não menos importante critério se deve ao fato de a

coleção ser utilizada em toda a rede municipal de ensino de Palhano – CE, cidade onde leciono, nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

No entanto, para chegarmos aos dados que desejamos obter, escolhemos analisar, apenas, a seção intitulada “NA PRÁTICA” que aparece ao final de cada capítulo, e que é onde os autores orientam o trabalho com textos, orais e escritos. Diante da proposta de nossa pesquisa, dedicamo-nos a analisar as atividades nas seções que orientam a produção oral.

Nessa seção, os autores declaram: “são apresentados textos de variados gêneros para análise dos fenômenos linguísticos e para percepção deles na construção dos sentidos” (Ormundo; Siniscalchi, 2018a). Ademais, decidimos nos atermos, apenas, ao livro do aluno, pois como o nosso objetivo é analisar o direcionamento dado aos alunos para a produção dos gêneros orais, entendemos que aquelas orientações destinadas, especificamente, aos educandos deveriam ser o nosso foco.

### **3.3 Considerações preliminares sobre a coleção**

Analisando a coleção fica muito claro que os autores propõem “a interação como princípio constitutivo da linguagem, entendida como uma multiplicidade de práticas verbais (orais ou escritas) ou multissemióticas que se concretizam nas relações sociais estabelecidas cotidianamente” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. VII).

Contudo, numa primeira análise, pudemos perceber um privilégio maior com a língua escrita em relação às atividades com textos orais o que nos motivou a aprofundarmos nossos estudos acerca da temática no intuito de averiguar qual ênfase é dada a tais atividades destinadas ao aprimoramento da língua oral no ambiente escolar.

Quanto às orientações de trabalho com textos orais e escritos, ao darem ênfase às concepções de gênero primário e secundário, descritas por Bakhtin (2003), deixam subentendido que os gêneros secundários serão o foco da coleção por tratar-se de textos mais complexos e elaborados, necessários na ampliação da competência comunicativa dos alunos e na reelaboração dos gêneros primários já dominados por eles.

Entenda-se primários como os gêneros usados nas situações comunicativas cotidianas, espontâneas e informais. Já os secundários são aqueles que aparecem

em situações comunicativas mais complexas, como os enunciados técnicos, como as teses científicas, dentre outros.

Os autores procuram introduzir nas discussões de sala de aula os gêneros pertencentes ao domínio digital da internet (gifs, podcast, texto para redes sociais), contudo, eles não privilegiam apenas esse domínio, pois como se pode perceber há gêneros ligados à literatura (poemas, romance, biografia) e à tipologia argumentativa (carta aberta, artigo de opinião, artigo de divulgação científica). Todos esses domínios/tipologias se comunicam com outros componentes da área de linguagens, principalmente relacionados à cultura e às artes (grafite, musicais).

Apesar de abordar tanto a compreensão, quanto a produção dos gêneros, não há um equilíbrio quanto à abordagem dessas atividades. Cada capítulo é introduzido por um gênero com uma proposta de atividade, em seguida, ocorre nova proposição de atividade a partir de um novo texto. Após a segunda atividade de compreensão, ocorre a proposta de construção do gênero objeto de estudo naquele capítulo.

Portanto, os autores privilegiam o contato dos alunos com o gênero e sua compreensão para só depois propor sua construção. Essa sequência se repete em todos os capítulos do livro analisado.

### **3.4 Procedimentos de análise**

Para melhor ordenar as etapas de análise da nossa pesquisa, foram definidos alguns procedimentos tanto para a coleta, quanto para a verificação dos dados. Com isso, a pesquisa se deu de forma sequenciada, começando pela fase de estudo do tema que descrevemos a seguir.

Inicialmente, aprofundamos nosso estudo sobre o tema oralidade com a pesquisa teórica, tendo como fontes bibliográficas artigos, teses, dissertações e livros que discorrem sobre o nosso objeto de estudo. Os PCN e a BNCC foram fontes de pesquisa primordiais, pois são documentos educacionais que norteiam o trabalho das escolas acerca dos gêneros orais e escritos e, portanto, são nossos parâmetros para a verificação das orientações contidas nos LD.

Ainda com relação às fontes de pesquisa, analisamos a BNCC, a partir da qual verificamos as orientações oferecidas para o ensino dos gêneros orais na sala

de aula, que depois foram confrontadas com aquelas que estão sendo dispostas na coleção em análise.

No entanto, é importante enfatizarmos que ao analisarmos os livros didáticos dentro da metodologia da pesquisa qualitativa descritiva, não pretendemos com este trabalho fazer juízo de valor sobre o livro didático, mas contribuir com reflexões acerca da importância deste instrumento para o ensino, bem como a relevância de se estar constantemente ampliando os estudos em torno das novas perspectivas de ensino e aprendizagem confrontando com a nossa prática em sala de aula. Para tanto, é imprescindível conhecermos profundamente os materiais que utilizamos em sala de aula, tornando-nos capazes de contribuir com reflexões acerca do próprio fazer pedagógico.

Entendemos que seja extremamente necessário que os professores estejam continuamente analisando esses materiais que estão em constantes transformações. Essas reflexões serão fundamentais para fomentar novos estudos e contribuirão com a formação de profissionais que, mesmo de posse de materiais estruturados, sejam instigados a pesquisar, sendo capazes de fazer escolhas assertivas no dia a dia da sala de aula no trabalho com a língua materna.

Para procedermos com a investigação, seguimos os passos descritos nas seções abaixo.

#### 3.4.1 Primeira etapa

Para a obtenção dos dados referentes ao nosso primeiro critério: verificar a (in)existência de atividades com a habilidade oral nos livros didáticos de língua materna do Ensino Fundamental II, procedemos realizando um levantamento das atividades com gêneros orais encontradas no LD, para, em seguida, procedermos com a averiguação dessas atividades. Para melhor realizarmos a apresentação desses dados, criamos tabelas que auxiliaram na organização desses achados que, posteriormente, foram contabilizados. Para concluirmos essa primeira etapa, tivemos que verificar e apresentar a quantidade de propostas com os gêneros da oralidade dispostos em cada livro da coleção.

#### 3.4.2 Segunda etapa

Para a segunda etapa, fizemos a averiguação das atividades encontradas no livro didático, buscando, em primeiro lugar, identificar a relação das atividades na coleção com a teoria do gênero textual conforme orientam os teóricos que embasam esta pesquisa.

Para tanto, inicialmente, verificamos se os autores orientam a produção do gênero de acordo com o que é proposto pelos estudos em torno do gênero. Tal proposta, para Antunes (2002, 2003, 2009), Bakhtin (2003, 1997), Marcuschi (2001, 2003a, 2003b, 2008, 2010) e Jales (2007,2011) deve obedecer aos seguintes critérios: **indicação do gênero a ser produzido, destinatário e forma composicional.**

No tocante ao critério de indicação **do gênero a ser produzido**, objetivamos, primeiramente, verificar se na descrição para a produção do gênero oral, os autores deixam explícito qual será o gênero a ser produzido pelos alunos. Na sequência, em relação ao nosso segundo critério, **destinatário**, verificamos se os autores deixam claro para quem os alunos estão produzindo o texto. No tocante ao nosso terceiro e último critério, **a forma composicional**, analisamos se os autores apontavam quais seriam as características peculiares a cada gênero e se disponibilizavam um passo a passo para a produção dessas atividades seguindo as orientações do gênero, ou seja, a forma composicional.

### 3.4.3 Terceira etapa

A nossa terceira e última etapa tem relação direta com a segunda, pois ao observarmos que os autores deixaram de orientar características básicas para a produção de texto conforme a teoria dos gêneros, propomos sequências didáticas para as atividades do livro didático que não correspondiam às orientações dos autores sobre a produção dos gêneros textuais orais. Essas sequências didáticas foram elaboradas de acordo com os resultados das nossas análises e estão condicionadas à falta de orientação do que deve ser observado em cada uma das propostas de produção oral.

As sequências didáticas que desenvolvemos estão em acordo com as orientações dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sendo que cada sequência correspondia a uma questão verificada nas atividades, ou seja,

apresentamos um passo a passo para a realização dessas atividades que deveriam complementar aquelas que não estavam em acordo com a teoria do gênero.

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS:LEVANTAMENTOS DAS PROPOSTAS COM O GÊNERO ORAL NA COLEÇÃO DIDÁTICA**

Os gêneros orais, de acordo com Bakhtin (2010), fazem parte da classe dos gêneros primários, por pertencerem àqueles contextos de produção simultâneas e de circulação instantânea, como as conversas informais, a réplica nos diálogos etc. Talvez, devido a interpretações erradas, a escola tenha concebido maior ênfase aos trabalhos com o texto escrito em relação ao texto falado, creditando à escrita uma necessidade maior de atenção dada a complexidade dos textos escritos e, com isso, deixando de trabalhar de forma mais eficaz os gêneros da oralidade.

Este trabalho segue os pressupostos de autores como Bakhtin(2003), Antunes (2003,2009), Marcuschi(2001,2003a, 2003b,2008,2010) e outros, pois acreditamos que a temática em relação aos gêneros orais anda longe de ser esgotada.

Com base nos autores citados nesta pesquisa, bem como toda a literatura que a fundamenta, rejeitamos a prática de dicotomizar a língua escrita em relação à língua falada e de olhar as duas modalidades como lados distintos no processo de ensino, pois entendemos que não se pode mais continuar a separar fala e escrita em dois campos, em que a fala ocupa lugar do erro, do inadequado; e à escrita seja reservado o lugar do formal, do culto. De igual modo, não se pode continuar a convencionar-se práticas de ensino da língua oral e escrita em campos diferentes, como se uma ou outra pudessem existir isoladas e dissociadas (ANTUNES, 2003).

Nesse sentido, considerando o espaço e prestígio que o LD ocupa em sala de aula, sendo muitas vezes “o ditador” dos caminhos e percursos de ensino no ambiente escolar – que em alguns contextos não dispõe de outras fontes de apoio didático, principalmente para os alunos –é imprescindível aprofundarmos continuamente reflexões acerca da eficiência desse material tão importante para o ensino e aprendizagem.

Neste capítulo, procedemos com o levantamento das propostas com os gêneros orais na coleção didática. Contudo, vale ressaltar que os dados que apresentaremos a seguir dizem respeito apenas à seção intitulada “na prática” como já dito antes nos procedimentos de análises.

Para ilustrarmos nossas análises, fizemos uso de um quadro que nos possibilitou, dentre outras reflexões, traçar um parâmetro comparativo entre as atividades com os gêneros orais e os gêneros escritos que dizem respeito a todas as atividades que compõem os capítulos quando retirados as atividades com a oralidade. O resultado está exposto na seção seguinte.

#### 4.1 Resultados

O nosso primeiro intuito está diretamente ligado à obtenção de respostas ao nosso primeiro objetivo de pesquisa que é: **Verificar a (in)existência de atividades da habilidade oral nos livros didáticos de língua materna do Ensino Fundamental II**. Como forma de sintetizar nossos resultados, usaremos os sinais (+) para indicarmos a existência de atividades com o gênero oral no capítulo de cada livro e o sinal de (-) para sinalizar a inexistência de tais atividades naquele capítulo.

Quadro 1 – Levantamento da (in)existência de atividades da habilidade oral nos livros didáticos.

	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
UNIDADE 1	-	+	+	-
UNIDADE 2	-	+	+	-
UNIDADE 3	-	-	-	-
UNIDADE 4	+	-	+	-
UNIDADE 5	-	+	-	-
UNIDADE 6	-	+	-	-
UNIDADE 7	-	-	-	-
UNIDADE 8	-	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Como pudemos ver no Quadro 1, a prática da escrita ainda continua sendo o foco de toda a coleção didática, pois o material apresenta um número muito menor de atividades com os gêneros orais, sendo bastante intrigante o fato de no livro do

nono ano, última série do ensino fundamental, não haver em todo o livro nenhuma atividade que abordasse a produção oral. Desse modo, surgem os seguintes questionamentos: qual será, então, o momento apropriado para aprender a se posicionar criticamente? Qual será a melhor fase para se ensinar a respeitar o espaço de fala dos colegas? As ocasiões de uso da língua oral formal, as relações de troca entre os falantes, as interações responsivas, as elaborações de réplica e tréplica não fazem parte do currículo dos alunos do ensino fundamental anos finais? Sobre essa premissa:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizadas e convencionais, que exijam controle mais eficiente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros de vida pública no sentido mais amplo do termo (Brasil, 1998, p. 67).

Como preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), a importância do ensino da língua oral em sala de aula perpassa a mera atividade de oralização espontânea e assume caráter primordial nas situações de exercício da cidadania no campo de atuação social e participativa dos estudantes. O aluno não pode ser privado dessas oportunidades de aprendizagem, pois se a escola não ensinar ao aluno a se relacionar socialmente como sociedade que é, quem o fará e sob que circunstâncias?

Não é possível ensinar a escrever sem ensinar o como escrever, de igual modo, não é possível ensinar a falar socialmente sem proporcionar situações em que os aprendentes precisam atuar por meio da fala. Nesse sentido, o estudo em torno da oralidade é importante e necessário, ao passo que esse assunto ainda precisa ser muito discutido devido à sua complexidade e aos poucos debates em torno da temática.

A falta de atividades que oportunizem a expressão oral dos alunos nos livros didáticos acaba por fortalecer, nos usuários deste material tão imprescindível, a ideia de que o que realmente interessa no ensino de línguas é a escrita “correta”. Nessa linha, pode ser entendido (erroneamente) que a língua falada pode ser deixada para segundo plano e, desse modo, ignorar as novas teorias que preconizam um ensino com vistas ao desenvolvimento das competências discursivas em situações diversas e, sobretudo, no campo de atuação social.

Conforme mencionado anteriormente, a coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, dos autores Wilton Orundo e Cristiane Siniscalchi, da editora Moderna (2018), apresenta o trabalho com a linguagem numa perspectiva voltada para o ensino da produção de textos orais e escritos por meios dos gêneros textuais. Nesse sentido, as nossas análises, em cada uma das propostas escolhidas, será verificar como essas atividades analisadas sugerem o trabalho em cada uma das atividades selecionadas. Destarte, com base nos autores citados neste trabalho, teremos como verificar em que medida elas atendem aos nossos critérios de análise.

Em relação às atividades propostas no livro didático do sexto ano, temos o seguinte gênero:

Quadro 2 – Gêneros orais no LD do sexto ano.

GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DO SEXTO ANO		
	GÊNERO	PÁGINA
Capítulo 04	Relato de experiência	117- 118

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Com o propósito de exemplificação, analisamos uma atividade de cada livro, com exceção do livro do nono ano, que não traz atividades com o gênero oral.

Desse modo, segue abaixo, nas Figuras 4 e 5, o único exemplar de atividade com o gênero oral disposto no livro didático do sexto ano:

Figura 4 – Atividade do LD do sexto ano: Meu relato de experiência.

**Meu relato de experiência NA PRÁTICA**

Você conheceu três relatos de experiência neste volume: o do médico que falou sobre o fim da Segunda Guerra Mundial, no Capítulo 1, o do professor que presenciou um terremoto no Chile e o do músico que participou do projeto Espaço Criança Esperança, os dois últimos neste capítulo.

Agora é sua vez de compor um relato de experiência. Procure se lembrar de um evento que tenha sido marcante para sua comunidade: a inauguração de um espaço cultural, a presença de um artista na cidade, a gravação de cenas de um filme em espaço público, um desastre natural que tenha atingido a região etc. Você vai contar sua experiência pessoal em relação a esse evento. Filme-o, usando um *smartphone*.

Seu relato deve durar entre 1min20s e 2min e será apresentado para seus colegas durante uma aula.

**Momento de produzir**

**Planejando meu relato de experiência**

Para compor seu relato de experiência, considere as informações e orientações apresentadas no esquema a seguir.

Da teoria para a...	... prática
Os relatos de experiência apresentam um ponto de vista pessoal.	Coloque-se na posição de protagonista, evidenciando como você vivenciou o evento. Empregue a primeira pessoa e palavras que mostrem sua visão particular dos acontecimentos.
Os relatos de experiência tratam de eventos marcantes.	Procure deixar claro onde e quando aconteceu o evento. Seus ouvintes devem reconhecer a situação a que você está se referindo.
Dependendo da situação de exposição, esse gênero textual se vale de uma linguagem mais informal ou mais formal.	Você vai expor o relato para seus colegas de turma. Procure usar construções parecidas com as de uma conversa, sem esquecer que está em uma situação escolar. Não exagere no uso de gírias.
Essa produção é oral, mas planejada.	Como você vai planejar a apresentação, o texto não será espontâneo e, portanto, deverá ter menos marcas de oralidade.
O relato é uma fala pública.	Preste muita atenção à clareza necessária, que é conseguida com uma boa organização das ideias e um bom uso da voz e do corpo na apresentação.

117

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 117).

Figura 5 – Atividade do LD do sexto ano: Elaborando meu relato de experiência.

**Elaborando meu relato de experiência**

1. Inicie o relato cumprimentando o público e introduzindo o assunto. Você pode começar explicando por que escolheu contar essa experiência.
2. Apresente as informações em uma ordem adequada. Cuide para que exista uma boa progressão, evitando repetição ou inserção de dados fora da ordem mais lógica.
3. Finalize o relato contando como o evento marcou a história da comunidade.
4. Lembre-se: é importante que sua fala possa ser entendida. Não fale rápido nem baixo demais e pronuncie bem as palavras. Use uma entonação adequada ao conteúdo e gesticule de modo natural.

**Momento de reescrever**

**Avaliando meu relato de experiência**

Forme grupo com mais três ou quatro colegas. Vocês devem assistir à filmagem de um relato e comentá-la logo na sequência, usando os critérios anotados no quadro a seguir. Indiquem os pontos de que mais gostaram e sugiram formas de aprimorar os aspectos que não estejam satisfatórios.

A	O relato tem uma introdução, isto é, ele não se inicia de repente?
B	O ouvinte consegue compreender facilmente o que é relatado?
C	O final do relato apresenta uma conclusão?
D	O relato revela uma visão pessoal da experiência?
E	O texto apresenta linguagem informal, mas adequada a uma situação de apresentação escolar?
F	A fala não é repetitiva nem confusa?
G	O falante está seguro?
H	O ritmo, a entonação e a altura da voz estão adequados?
I	Os movimentos são adequados e a expressão facial é coerente com o que se apresenta?

**Reelaborando meu relato de experiência**

1. Aproveite os comentários feitos por seus colegas e utilize-os para repensar sua apresentação.
2. Lembre-se também de usar os conectores de causa e de consequência, que ajudam a organizar as ideias.
3. Se tiver gostado de alguma estratégia usada por um colega, procure incorporá-la a seu texto.
4. Filme novamente seu relato de experiência.

**Dica de professor**

Ensaie sua apresentação. Você não deve escrever um texto e memorizá-lo, porque ele não soará natural, mas pode organizar previamente as ideias e formular algumas frases que considere interessantes.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 118).

A proposta encontrada no livro didático do aluno, portanto, contempla o gênero relato de experiência. O estudo do referido gênero é apresentado na abertura do capítulo, que traz o seguinte título: RELATO DE EXPERIÊNCIA: contar o que houve comigo.

A atividade acima propõe a produção do gênero relato de experiência. O relato de experiência pode se apresentar em uma das duas modalidades: escrita ou oral, além disso, pode acontecer tanto usando a linguagem formal como a linguagem informal. Sobre isso, Antunes (2003,p.100) afirma:

Tanto a fala com a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais ou menos “cuidadas” em relação à norma padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de usos.

No que se refere ao relato oral, este é um gênero muito utilizado em contextos informais e que se manifesta desde a infância na vida em sociedade. Nesta perspectiva, o relato de experiência é um dos meios linguísticos que o aluno exercita em situações corriqueiras e com naturalidade. No entanto, quando se trata do ensino deste gênero, é necessário que algumas situações sejam apresentadas aos

educandos para que estes possam fazer as escolhas lexicais adequadas para o contexto de uso do gênero que deseja produzir.

Em relação à orientação apresentada no manual do aluno do sexto ano, temos as seguintes observações: ao apresentar a atividade, os autores do livro didático, na seção na prática, propõem, em uma primeira apresentação, o que eles chamam de momento de produzir com o título “planejando meu relato de experiência”. Para tanto, oferecem como forma de exemplificação, um esquema com cinco passos que orientam a produção do relato. Esses passos são um “norte” para que o aluno tenha um esboço do que precisa produzir, embora entendamos que essa apresentação tenha sido feita de forma muito vaga, que talvez não traga tanto sentido para o aluno que irá produzir. Os autores orientam a atividade com o gênero em quatro atividades que obedecem a seguinte sequência:

- momento de produzir: planejando meu relato de experiência e elaborando meu relato de experiência;
- momento de reescrever, em que trazem também duas sequências de atividade que são: avaliando meu relato de experiência e reelaborando meu relato de experiência.

Na atividade, intitulada “Elaborando meu relato de experiência”, os autores apresentam mais um passo a passo para a elaboração do gênero. Nessa fase, a atividade é destinada a uma apresentação oral, na qual o aluno cumprirá quatro passos para a apresentação de um seminário. No entanto, neste momento, especificamente, os autores deixam de atender ao nosso segundo critério, pois não dizem para quem os alunos devem apresentar o relato, ou seja, qual é o destinatário. Outra observação que fazemos é quanto aos autores intercalarem ora uma atividade com o gênero que assume a forma oral, ora a forma escrita. Esse movimento é realizado sem dar a devida importância a tais formas, sem fazer as devidas inferências quanto às suas peculiaridades e às suas funções específicas, deixando “soltas” informações que precisam de maior atenção, pois os alunos precisam saber que tanto o relato oral, quanto o relato escrito, assumem características que são próprias à cada forma de apresentação.

A seguir, os autores introduzem outra atividade na qual propõem um “momento de reescrever”, ou seja, a atividade assume a forma de gênero escrito. Esta sugere que os alunos assistam à filmagem de um relato, porém, não há a indicação de qual relato seria, deixando para que o professor faça a escolha do

vídeo. Em seguida, pede que os alunos avaliem o relato que assistiram e que respondam algumas perguntas dispostas no livro didático. Logo depois, há uma terceira proposta de atividade, intitulada “Reelaborando meu relato de experiência”. Nela, os alunos deverão considerar as ponderações feitas pelos colegas em relação ao vídeo que assistiram e deverão incorporar algumas dessas observações às suas produções. Portanto, não fica claro qual seria, realmente, o foco da atividade, que versa ora como atividade oral, ora como atividade escrita.

Conforme nossas análises e com base nos nossos critérios descritos anteriormente, percebemos que a referida atividade deixa algumas lacunas no que se refere às categorias de análise que adotamos. No tocante ao critério *Indicação do gênero*, constatamos que os autores orientaram qual gênero seria trabalhado naquela atividade, o relato de experiência. Dessa forma, atenderam ao critério de indicação do gênero. Com relação ao segundo critério, *destinatário*, os autores deixaram de explicitar quais seriam os receptores para aquela atividade. Por fim, quanto ao nosso último critério, *forma composicional*, os autores, cuidadosamente, apresentaram o passo a passo para a realização do gênero.

Desse modo, concluímos que tal unidade, além de não oferecer um número relevante de atividades em torno dos gêneros da oralidade, não contempla de maneira eficaz aquilo que preconizam os autores que embasam este trabalho.

Já no livro do 7º ano, encontramos a orientação do trabalho com gêneros orais em 4 atividades listadas a seguir:

Quadro 3 – Gêneros orais no LD do sétimo ano.

	GÊNERO	PÁGINA
Capítulo 01	Notícia	p. 30, 31, 32.
Capítulo 02	Entrevista	p. 63, 64, 65.
Capítulo 05	Texto teatral	p. 162, 163.
Capítulo 06	Seminário	p. 193, 194, 195.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Como descrito acima, verificamos que o livro didático do 7º ano traz quatro propostas para o trabalho com os gêneros orais na seção “Na prática”. Dessa forma, escolhemos, para análise, a proposta de seminário, p. 193 a 195.

A Partir de nossas análises, constatamos que nesta proposta os autores atenderam ao nosso primeiro critério que diz respeito à *indicação do gênero*, sendo, portanto, proposta uma atividade de produção do gênero oral seminário.

Na abertura da seção “Na prática”, os autores apresentam 11 temas de documentários e orientam os alunos para que escolham, cada grupo, um desses temas. A partir das informações obtidas com o documentário, pedem que discentes produzam os seminários, que serão apresentados na sala de aula. Desse modo, a atividade contempla dois dos nossos critérios: *indicação do gênero textual* e *indicação do destinatário*.

Seguindo com nossas análises, vimos que na primeira atividade, “nosso seminário na prática”, os autores sugerem que os alunos produzam um seminário sobre os documentários que assistiram. Vejamos a lista abaixo, na Figura 6.

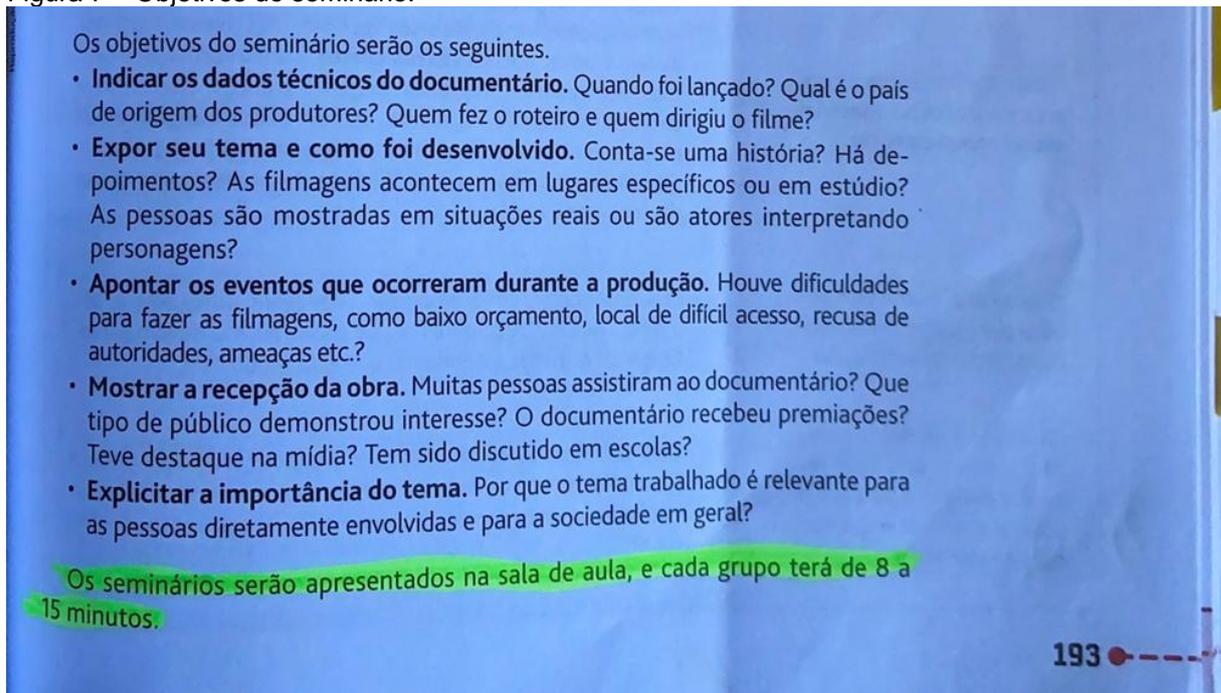
Figura 6 –Lista de documentários.

Documentário	Diretor(es)	Ano	Classificação indicativa
1. <i>Super size me (A dieta do palhaço)</i>	Morgan Spurlock	2004	Livre
2. <i>Uma verdade inconveniente</i>	Davis Guggenheim	2006	Livre
3. <i>Pro dia nascer feliz</i>	João Jardim	2006	Livre
4. <i>Garapa</i>	José Padilha	2008	10 anos
5. <i>Budrus</i>	Julia Bacha	2009	Livre
6. <i>Além da luz</i>	Yves Goulart	2010	Livre
7. <i>Lixo extraordinário</i>	Lucy Walker e João Jardim	2010	12 anos
8. <i>Amazônia eterna</i>	Belisário Franca	2012	Livre
9. <i>Conectados transformamos</i>	Wagner Novais	2014	Livre
10. <i>Infância falada</i>	Kamila Almeida e Hermílio Santos	2016	Livre
11. <i>O começo da vida</i>	Estela Renner	2016	Livre

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018b).

Em seguida, apresentam quais são os objetivos do seminário:

Figura 7 – Objetivos do seminário.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018b, p. 193).

Portanto, como vimos, os autores indicam o destinatário para quem os alunos irão apresentar o seminário. Logo após, propõem outra atividade com o título: “momento de produzir: planejando nosso seminário.” Nessa atividade, trazem uma pequena contextualização sobre o gênero seminário, dizendo: “O seminário não é um texto lido, ele é produzido oralmente diante do público e exige uma preparação especial, sobretudo quando envolve uma fala coletiva” (Ormundo; Siniscalchi, 2018b, p. 194). Nesse momento, acreditamos que os autores poderiam ter feito mais observações, como por exemplo: explicar melhor porque o seminário não é um texto escrito e porque existem diferenças entre as duas formas de apresentação.

Em seguida, trazem o “momento de produzir: planejando nosso seminário”. Nesse momento, apresentam alguns passos para serem realizados durante a apresentação. Depois, no tópico “apresentando nosso seminário”, orientam sobre o momento de apresentar, no qual percebemos muitas orientações relacionadas à postura dos candidatos, não trazendo, nesse momento, nenhuma orientação sobre a escolha da linguagem formal ou informal. No “momento de avaliar” essas atividades, os autores sugerem que o professor solicite que um grupo avalie o outro. Os integrantes do grupo avaliado devem levar em consideração os pontos positivos e negativos elencados pelos colegas durante a próxima tarefa, momento de reelaborar o seminário.

Desse modo, entendemos que existem muitas orientações sobre a forma composicional, embora essa orientação, a nosso ver, devesse ser mais detalhada. Entendemos que o professor precisa, nesta atividade, fazer muitas observações e adequações, inclusive, podendo trazer uma temática mais próxima do contexto social dos alunos, para que estes possam ter mais segurança quanto ao assunto tratado. Além disso, é importante que o professor escolha, nessa atividade, o que deseja enfatizar: se é o ensino do gênero com vistas ao desenvolvimento dos seus alunos na prática de oralização e defesa de ideias ou no assunto discutido. Para isso, o professor pode optar por temas mais próximos da realidade da comunidade ou até que já tenham sido previamente discutidos em sala em outros momentos.

Passamos, agora, a analisar o livro didático do 8º ano. Neste exemplar, continuamos a constatar que poucas são as oportunidades de trabalho com os gêneros orais. Na BNCC há orientações que enfatizam diretamente o trabalho com a oralidade:

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. 78-79).

Como vemos nos documentos mais recentes, o trabalho com a oralidade precisa ser uma premissa em sala de aula, não podendo ser negligenciado. Ao contrário, exige uma discussão bem mais ampla em torno do espaço que os materiais didáticos vêm oferecendo ao tema.

Corroborando com os autores que embasam este trabalho, fica bastante evidente que, ao compararmos as duas modalidades, escrita e oral, ainda há certa vantagem em relação ao trabalho com o gênero escrito, o que pode ser comprovado no quadro apresentado anteriormente.

Nesse mesmo sentido, como forma de amostragem, passamos à listagem dos gêneros abordados no livro didático do 8º ano, que a partir dos achados e, como mostra o quadro abaixo, foram identificadas apenas 3 atividades com gêneros orais.

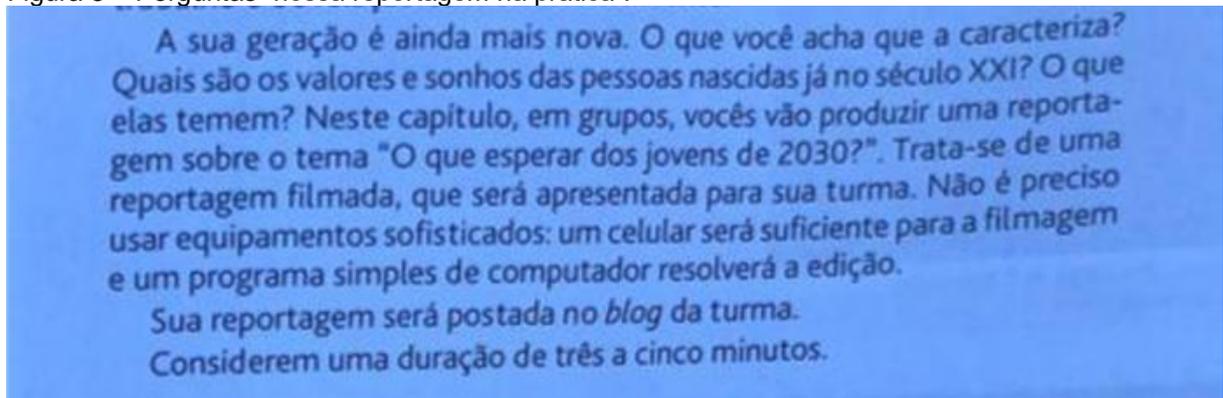
Quadro 4 – Gêneros orais no LD do oitavo ano.

	GÊNERO	PÁGINA
Capítulo 01	Reportagem	p. 38 a 40.
Capítulo 02	Rap	p. 68 a 69.
Capítulo 04	Debate regrado	p. 137 a 139.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A atividade que selecionamos foi a aquela com o gênero reportagem. Os autores iniciam a atividade com o seguinte título: “nossa reportagem na prática”, nela, os autores mostram um dado sobre o comportamento dos jovens nascidos no final do século XX. E, para incitar a discussão, fazem algumas perguntas:

Figura 8 – Perguntas “nossa reportagem na prática”.



Fonte: Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018c).

Em seguida, propõem que os alunos se dividam em grupos para que produzam uma reportagem com o tema: “O que esperar dos jovens em 2030?”. Explicam que se trata de uma reportagem filmada, que será apresentada para a turma. Após esta atividade há uma outra proposição de atividade: “Momento de produzir: planejando nossa reportagem”. Os autores trazem um passo a passo para a realização do gênero reportagem, que envolverá uma pesquisa bibliográfica e, em seguida, entrevistas com pais, professores, psicólogos etc.

O próximo passo é a elaboração da reportagem. Os autores orientam que os alunos analisem todo o material disponível e verifiquem o que é conveniente incluir. Além disso, apresentam algumas orientações:

Figura 9 – Orientações “Elaborando nossa reportagem”.

#### Elaborando nossa reportagem

1. Analisem todo o material disponível e verifiquem se é conveniente incluir resultados de pesquisas expressos em tabelas e gráficos, fotografias ou vídeos buscados na internet etc.
2. Reelaborem o roteiro preparado na etapa de planejamento, agora especificando minuciosamente a sequência de imagens, o tempo que cada uma deve durar e os áudios articulados a elas: voz do repórter ou entrevistado, voz do repórter em *off*, som ambiente ou trilha sonora.
3. Definam uma estratégia para iniciar a reportagem e atrair a atenção de seu público. Vocês podem mostrar uma ou mais cenas rápidas, referir-se a dados de uma pesquisa recente, fazer uma observação sobre o dia a dia, propor uma pergunta etc.
4. Redijam as falas do repórter, que é responsável por construir a lógica do relato, inserindo dados e *costurando* e contextualizando os vários depoimentos. A reportagem não deve se parecer com um apanhado de falas.
5. Filmem as cenas em que o repórter aparecerá falando e gravem a leitura do texto para os momentos em que estará em *off*.
6. Escolham um editor de vídeo gratuito e produzam o material, seguindo as instruções do programa.
7. Não se esqueçam de acrescentar as legendas com os nomes do repórter, dos entrevistados, do cinegrafista e dos produtores. Caso usem material retirado da internet, incluam os créditos. Por exemplo, se for uma letra de música, cite o título e o compositor.
8. Verifiquem se, ao final da reportagem, o público realmente estaria mais informado sobre o assunto. Lembrem-se de que vocês têm uma pergunta a responder: “O que esperar dos jovens de 2030?”.

Fonte: Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018c).

Em seguida, propõem o momento de reescrever. Nessa fase, os alunos apresentam as reportagens, que serão avaliadas por um grupo escolhido previamente. Para isso, Ormundo e Siniscalchi (2018c) elencam os critérios que deverão orientar os avaliadores. Logo após, há uma proposta para que os alunos reelaborem sua reportagem, tendo em vista a avaliação que receberam e, por último, será o momento de apresentarem suas produções. Nesse momento os autores não indicam para quem eles apresentarão, mas fica subentendido que seja para os próprios colegas. Depois propõem que as apresentações sejam postadas no blogue da escola. Como vimos, a atividade descrita apresenta os 3 critérios: Indicação do gênero, Destinatário e Forma composicional.

Finalmente, chegamos à análise do último livro a ser investigado, o do nono ano, no qual constatamos que os autores não orientaram nenhuma atividade que abordasse um dos gêneros da oralidade.

Assim, nossas impressões acerca do espaço oferecido para o trabalho com os gêneros orais, a partir dos dados coletados nos exemplares citados, acabam por fortalecer a já estabelecida ideia de que o foco do ensino de língua materna nos materiais didáticos, de um modo geral, ainda continua a ser o texto escrito, pois em todos os exemplares analisados ficou muito evidente a disparidade existente entre as atividades com os gêneros orais e escritos.

Outro fator relevante é que, ao analisarmos os tipos textuais abordados, percebemos um maior número de gêneros orais em que não são requisitos o posicionamento crítico, a transposição de falas entre os interlocutores, nem tampouco os gêneros da atuação pública, como preconizam os PCN, a BNCC e os autores que fundamentam esta pesquisa. Gêneros estes que são importantíssimos para o pleno exercício da língua em situações mais significativas para estes alunos.

No exemplar do sexto ano, por exemplo, em todo o livro só achamos uma atividade que trata do gênero relato de experiência, um gênero que, por sinal, não pertence àqueles mais formais e, portanto, mais requisitados nas esferas escolares e sociais mais elaboradas. Com base nesse levantamento, fica claro que o material didático analisado continua a reproduzir as velhas práticas de privilegiar o gênero escrito em suas atividades.

Numa análise geral das atividades, constatamos que todas as propostas atendem à exigência da indicação do gênero a ser produzido. Vimos que os autores do livro didático, em suas orientações, trazem no comando de todas as atividades a indicação do que os alunos deverão produzir.

Quanto à indicação do destinatário, das 8 propostas analisadas, 7 traziam a indicação do destinatário, no entanto, todas as atividades resumiram-se ou aos “colegas de sala” ou ao “blog da turma”. Dessa forma, entendemos que os autores poderiam ter ampliado um pouco mais o campo de divulgação das atividades desenvolvidas pelos alunos, pois sabendo do grau de intimidade existente entre alunos da mesma sala de aula, fica muito claro que faltou oportunidade para que esses alunos fizessem escolhas mais formais de uso da língua, tendo em vista os seus interlocutores e a formalidade necessária a cada contexto de apreciação e divulgação das propostas.

Contudo, pudemos constatar que a proposta de seminário do capítulo 6, p. 194- 195, do livro do 7º ano, não traz a identificação do receptor ou destinatário, ou seja, para quem os alunos deveriam apresentar os seus trabalhos. Embora fique implícito, devido às especificidades desse gênero multimodal e à circunstância de sala de aula, que o seminário devesse ser apresentado aos colegas de sala, sentimos falta da indicação de quais seriam, realmente, os destinatários dessa atividade. Pois, como assevera Dionísio (2007), os textos multimodais abordam as múltiplas linguagens que são apontadas tanto nas produções orais, quanto nos textos escritos. No caso do seminário, podemos observar o uso de recursos próprios

da oralidade, mas que envolvem outras formas de comunicação, são elas: as imagens, os sons, a postura corporal, o vestuário, os gestos, o tom de voz, as pausas, as trocas de posições entre os interlocutores, as respostas etc.

O texto multimodal como um processo de construção textual é ancorado na mobilização de distintos modos de representação. Isso remete não apenas aos textos escritos, mas também aos orais. Diante dessa aceção, a multimodalidade discursiva abarca não só a linguagem verbal escrita, como também outros registros, tais como a linguagem oral e gestual (Dionísio, 2007, p. 178).

Dessa forma, numa atividade tão importante para os alunos, um dos critérios deixou de ser orientado, com isso, a realização de tal gênero torna-se caótica, pois os alunos perdem a referência de para quem seria a apresentação daquela atividade.

Como enfatiza Antunes (2003,p. 46):

Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. Como saber se dissemos demais ou de menos? Como avaliar se fomos precisos, se fomos relevantes “com a palavra certa” aquilo que tínhamos de dizer? Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem.

Como vimos, a indicação do destinatário pode contribuir para que o emissor faça escolhas cada vez mais apropriadas, pois é a partir dessa informação que o emissor, primeiramente, cria a sua apresentação imaginária (como deseja fazer) e parte para as suas pesquisas e preparações para aquela situação específica de atuação, na qual são levadas em conta as escolhas lexicais e as adequações linguísticas, além dos aprofundamentos temáticos e recursos utilizados para a apresentação dos temas.

O último critério, a forma composicional, diz respeito à maneira como se produz determinado gênero. Sobre isso, Antunes(2003,p.118) destaca:

É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece. Compete ao professor ajudar o aluno a identificar os elementos típicos de cada gênero, desde suas diferenças de organização, de sequenciação (por exemplo, quantos blocos o gênero apresentar e em que sequência eles costumam aparecer) até suas particularidades propriamente linguísticas (lexicais e gramaticais). Desse modo, se alarga a visão de uso da língua, ou seja, se deixa de ver a língua apenas como uma coisa uniforme e apenas podendo ser ou “certa” ou

“errada”. De repente, quem sabe, o aluno vai poder perceber que a língua que se estuda é a mesma língua que circula em seu meio social.

Em nossas análises acerca do terceiro critério, percebemos que toda a coleção didática obedece a certa sequência em seus capítulos/unidades, de forma que em todos os exemplares havia uma seção anterior à seção “Na prática”. Essa seção, “Se eu quiser aprender mais”, trazia as primeiras orientações sobre o gênero. Depois desse primeiro contato com os gêneros, a partir de leituras de exemplares e suas respectivas características, os autores, na seção “Na prática”, orientam a produção dos gêneros, de modo que os alunos devam se embasar no que aprenderam sobre o gênero nas seções anteriores. Além dessas duas seções, há uma terceira, chamada “Da teoria para a prática”, que reforça as orientações para a produção do gênero. Sendo assim, não houve nenhuma atividade em que os autores tenham deixado de orientar como os alunos deveriam produzir cada gênero, que é a forma composicional.

Contudo, a nosso ver, sempre será necessário que os professores aprofundem mais essas orientações, que parecem um tanto quanto genéricas, dada a complexidade que envolve todos os pormenores para a produção dos gêneros. Além disso, os livros didáticos não dão conta de prever todas as lacunas que possam surgir na prática. Não há como delegar essa função apenas aos manuais didáticos.

Uma das atividades que contemplou os três critérios elencados para as nossas análises foi a proposta do livro do sexto ano, que apresentamos anteriormente nas Figuras 4 e 5. Com base em nossos critérios, a proposta serve de exemplo de atividade que está de acordo com a teoria dos gêneros, sendo considerada eficaz para o ensino.

A proposta contempla os três critérios de análise. Na categoria indicação do gênero, o livro propõe a produção de um relato de experiência, portanto, atende ao critério indicação do gênero. Este deve ser apresentado aos colegas de sala, que configuram como destinatário. Por fim, o livro oferece um passo a passo para adequação e produção do gênero: a forma composicional.

A seção “Na prática” começa com a seguinte proposição: “você já conheceu três relatos de experiência e agora é a sua vez de compor um relato de experiência” (Ormundo; Siniscalchi, 2018a, p. 117). Em seguida, vem o “momento de produzir” que deixa subentendido que é ali que o aluno será ensinado a produzir o gênero.

Vale ressaltar que apesar de o livro trazer uma atividade com o gênero oral, sentimos falta de mais atividades, sobretudo, contato com os gêneros mais propícios ao diálogo entre os alunos, que proporcionem as situações de interação social, bem como aqueles mais utilizados em situações formais: os gêneros da comunicação pública.

Ademais, entendemos que nossos alunos necessitam desenvolver competências discursivas mais exigidas em situações de atuação em contextos formais e mais elaborados – como o seminário e o discurso público. É importante que sejam apresentadas aos estudantes outras situações de uso da língua, outras possibilidades de uso da fala além daquele do cotidiano, isto é, situações em que eles precisem fazer uso da linguagem culta, tida como mais elaborada e adequada a outros diferentes contextos.

Como vimos, a atividade pretende ensinar a oralização por meio do gênero relato de experiência. Este, tendo em vista as suas especificidades, não exigirá do aluno nenhuma capacidade além da descrição e oralização dos acontecimentos. Não será necessário, nesse gênero, posicionar-se como seres atuantes, sendo, a nosso ver, pertinente que o professor elabore atividades complementares ao currículo escolar, por meio de outros materiais, como forma de complementar as faltas que o livro didático apresenta.

## 5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Conforme supracitado, como contribuição para o universo da educação e salas de aulas do ensino fundamental, com base nas nossas análises feitas nos livros didáticos pertencentes à coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, dos autores: Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora Moderna (2018) e tendo percebido que em uma das propostas da coleção os autores deixaram de indicar quem seriam os destinatários, propomos um modelo de sequência didática baseada na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que poderá suprir as lacunas deixadas pelo LD. Tal SD poderá ser utilizada por professores de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais.

Conforme análises, percebemos que os autores deixaram de observar em uma de suas atividades o segundo critério, que diz respeito ao *destinatário*. Desse modo, apresentamos a seguir uma proposição de oficinas didáticas para o trabalho com o gênero seminário que pretende sanar essa lacuna encontrada na referida atividade. Dessa forma, escolhemos o gênero seminário por entendermos ser um gênero que possibilita ao aluno assumir o papel de professor. Essa experiência pode enriquecer imensamente a sala de aula, tanto em relação à aquisição dos conteúdos, quanto ao desenvolvimento da expressão oral dos alunos.

OFICINA 01	
RODA DE CONVERSA SOBRE ASSUNTOS PERTENCENTES AO PÚBLICO JUVENIL	
CONTEÚDO	Apresentação de alguns temas para discussão
TURMA	8º ano do Ensino Fundamental.
DURAÇÃO	2h/a
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conversar abertamente sobre temas que sejam do interesse da juventude;</li> <li>● Identificar, a partir da roda de conversa, quais são os assuntos que despertam o interesse dos alunos.</li> </ul>

METODOLOGIA	<p>Professor/a, procure receber os alunos de maneira descontraída, envolvendo-os, nesse momento, de forma que a aula aconteça de maneira bastante espontânea e agradável. Para isso, ao receber os alunos no espaço escolhido para a realização da aula, organize a sala para que os educandos possam ficar em círculos, facilitando o contato entre toda a turma.</p> <p>Em seguida, explique que nesta aula eles participarão de uma roda de conversa sobre temas que sejam do seu interesse.</p> <p>Professor/a, nesta aula, os estudantes devem ser incentivados a participar do diálogo. Fale sobre o quanto é importante que o ser humano se comunique e do uso significativo dos textos orais nesse processo. Para motivar o debate, você pode iniciar fazendo algumas perguntas como:</p> <p>Vocês já pensaram sobre algum assunto extraescolar que gostariam de conversar em sala de aula? Quais temas mais chamam a atenção de vocês?</p> <p>Terminado este momento, você poderá mostrar algumas imagens que possam ser sugestões de temas.</p> <p>Em seguida, pergunte se, na opinião deles, haveria entre os temas apresentados algum que tenha um problema desencadeador e motivador de pesquisa.</p>
RECURSOS	<p>Textos impressos;</p> <p>Lápis;</p> <p>Quadro branco;</p> <p>Pincel para quadro branco.</p>
AVALIAÇÃO	<p>O professor deverá observar o nível de atenção, a participação no debate, a curiosidade e a participação responsiva em cada etapa da oficina.</p>

Nesse primeiro momento, com a proposição da primeira oficina, pretendemos estimular a participação dos alunos, propiciando aos educandos o contato com textos sobre assuntos diversos e questionando-os sobre quais daqueles assuntos despertam o seu interesse. Além disso, é importante identificar, na opinião deles, quais assuntos poderiam ser aprofundados e, a partir desse momento de conversa espontânea, conhecer quais eram os temas que interessam aos alunos e que poderiam ser retomados num segundo momento.

<b>OFICINA 02</b> <b>APRESENTA-SE A PROPOSTA DO SEMINÁRIO</b>	
CONTEÚDO	Escolha da temática e apresentação do gênero seminário.
TURMA	8º ano do Ensino Fundamental.
DURAÇÃO	2h/a

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender que a escolha do tema é de fundamental importância para a aceitabilidade e interesse do público;</li> <li>● Assistir a vídeos em que predomine a exposição oral.</li> </ul>
METODOLOGIA	<p>Professor, faça uma retomada da aula anterior e diga aos alunos que aqueles temas que foram abordados, que geraram conversas interessantes, debates e opiniões enriquecedoras, são temas muito interessantes para a geração de seminários.</p> <p>Deixe bem claro que os seminários geram um aprofundamento sobre aqueles temas que eles trabalharam e que a partir da prática do seminário eles podem deixar de ficar no senso comum, no campo do achismo e da opinião e podem passar para o campo do conhecimento científico, ou seja, podem pesquisar, organizar e apresentar as suas pesquisas para os demais membros da sala.</p> <p>Ainda na Roda de Conversa, solicite que os alunos descrevam suas experiências com a realização do gênero seminário: Vocês já conhecem o seminário? Já participaram de algum seminário?</p> <p>Feito esse momento de predição, conduza os debates acerca da delimitação do tema. Para ajudar os alunos nessa tarefa, procure atentar-se para que o tema esteja inserido no grande contexto temático e que o recorte faça parte do universo juvenil.</p> <p>Permita que os alunos falem à vontade, fazendo o controle dos turnos de fala. Ouça as respostas. Talvez surjam temas muito diferentes. Nesse momento, contribua mediando a discussão.</p>
RECURSOS	<p>Textos impressos;</p> <p>Vídeo de uma exposição oral;</p> <p>Textos impressos;</p> <p>Pincel para quadro branco;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha;</p> <p>Datashow.</p>
AVALIAÇÃO	<p>O professor deverá observar o nível de atenção, a participação no debate, a curiosidade e participação responsiva em cada etapa da oficina.</p>

Nossa segunda oficina pretende aprofundar um pouco mais o debate sobre um determinado tema a ser escolhido pela turma. Nessa fase, é interessante que o professor faça contribuições no sentido de conduzir as discussões. É também nessa oficina que eles terão o primeiro contato com o gênero seminário.

<b>OFICINA 03</b> <b>Caracterização acerca do gênero seminário escolar</b>	
<b>CONTEÚDO</b>	Conhecer a estrutura do gênero seminário.
<b>TURMA</b>	8º ano do Ensino Fundamental.
<b>DURAÇÃO</b>	2h/a
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar os alunos ao laboratório de informática para que possam realizar pesquisas sobre a exposição oral e o gênero seminário;</li> <li>• Pesquisar e assistir a vídeos com exemplos de apresentação de seminários realizados por alunos de curso superior encontrados em sites confiáveis no ambiente virtual.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	<p>Professor, oriente os alunos a formarem pequenos grupos para que possam aprofundar suas pesquisas sobre as características do gênero seminário, as partes que compõem todas as suas fases, desde a escolha do tema até a dinâmica de apresentação.</p> <p>Discuta com os seus alunos questões relacionadas aos tipos de linguagem (formal e informal) e as situações de uso de cada um desses tipos.</p> <p>Explique aos alunos que a escolha do público interfere diretamente na escolha lexical que os seminaristas devem fazer ao se apresentarem durante a atividade.</p> <p>Esclareça que a escolha do destinatário também será decisiva na hora de escolher os recursos que serão utilizados no momento da apresentação.</p>
<b>RECURSOS</b>	Textos impressos; Pincel para quadro branco; Lápis; Borracha; Datashow.
<b>AValiação</b>	O professor deverá observar o nível de atenção, a participação no debate, a curiosidade e participação responsiva em cada etapa da oficina.

A terceira oficina se utilizará de uma estratégia pontual – apreciação de apresentações de seminário na internet. Essa fase é importante para que os estudantes percebam a importância da preparação para a apresentação oral. Esse momento será primordial para que eles possam sanar, com a ajuda do professor, algumas dúvidas que possam surgir. Nessa oficina, o professor pode explorar os tipos de linguagem, os recursos utilizados pelos seminaristas, a postura, a entonação etc. Assim sendo, é pela oportunidade de apreciação do gênero que eles

terão os primeiros contatos com a atividade que deverão realizar. É também uma oportunidade para o professor deixar clara a importância do seminário e qual a finalidade do trabalho com o gênero na sala de aula.

<b>OFICINA 04 APRESENTA-SE O SEMINÁRIO</b>	
CONTEÚDO	O gênero textual “seminário”.
TURMA	8º ano do Ensino Fundamental.
DURAÇÃO	2h/a
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Apresentar o gênero seminário;</li> <li>●Incentivar a produção.</li> </ul>
METODOLOGIA	<p>Professor, realize uma roda de conversa com os alunos para permitir que estes dividam suas experiências acerca do gênero. Explique aos alunos cada um dos passos para a realização do gênero seminário:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Características do gênero seminário;</li> <li>2. Definição do tema;</li> <li>3. Definição do público-alvo;</li> <li>4. Forma composicional;</li> <li>5. Escolha dos componentes;</li> <li>6. Pesquisa sobre o tema em diferentes fontes;</li> <li>7. Divisão das partes da apresentação entre os componentes.</li> </ol> <p>Em seguida, proceda perguntando aos alunos: o que podemos apresentar dentro do tema escolhido que irá contribuir para o crescimento da turma?</p> <p>A oficina deve ser encerrada com algumas retomadas sobre as perguntas iniciais, sem muitas exigências, apenas para que eles compreendam a estrutura do seminário e a importância da escolha do tema.</p>
RECURSOS	<p>Textos impressos;</p> <p>Pincel para quadro branco;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha;</p> <p>Datashow.</p>
AVALIAÇÃO	O professor deverá observar o nível de atenção, a participação no debate, a curiosidade e participação responsiva em cada etapa da oficina.

A quarta oficina é o momento em que o professor apresenta os primeiros conceitos sobre gêneros textuais, dizendo que são eles que materializam os inúmeros textos que produzimos e lemos ou vemos ao longo da vida, que cada gênero carrega consigo características próprias que os diferem uns dos outros e que definem a forma como produzimos determinados textos. Nesse momento, o professor apresentará o gênero textual em questão e aproveitará para trabalhar de maneira bastante minuciosa cada parte que compõe o seminário que eles irão produzir.

<b>OFICINA 05</b> <b>PRIMEIRA PRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS</b>	
CONTEÚDO	Apresentação de um trabalho oral.
TURMA	8º ano do Ensino Fundamental.
DURAÇÃO	2h/a
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer as escolhas linguísticas características do gênero e organização de slides;</li> <li>• Selecionar as imagens, textos e equipamentos necessários para a apresentação do seminário;</li> <li>• Selecionar os pontos principais e as fontes que serão citadas;</li> <li>• Dividir as partes.</li> </ul>
METODOLOGIA	<p>Professor, neste momento, apenas auxilie seus alunos quanto às escolhas que precisam fazer. Será necessário retomar alguns conceitos sobre síntese, adequações linguísticas e encadeamento temático.</p> <p>É chegada a hora de revisar todos os elementos e fazê-los perceber o nível de aprendizagem.</p> <p>Essa primeira apresentação será feita na própria sala, para os colegas de turma, que nesta atividade farão intercalações: ora analisam, ora serão analisados. Ao final da atividade, os alunos receberão dos colegas uma avaliação. Poderão falar sobre elementos estudados e depois fazer a socialização, sugerindo alterações.</p> <p>Os grupos receberão anotações sobre seus seminários para alterações e adequações, conforme as sugestões dos colegas e mediações do professor.</p>
RECURSOS	<p>Lápis;</p> <p>Borracha;</p> <p>Caneta;</p> <p>Quadro branco;</p> <p>Pincel para quadro branco.</p>

AVALIAÇÃO	O professor deverá observar o nível de atenção, a participação no debate, a curiosidade e participação responsiva em cada etapa da oficina.
-----------	---

A quinta oficina oportuniza aos alunos a revisão da estrutura textual do seu próprio texto e, além disso, a experiência de corrigir o texto do colega pode dar a ambos a oportunidade de observar aspectos que num primeiro momento podem ter passado despercebidos: aspectos relativos ao nível de informalidade, ortografia, caligrafia, concordância, coesão, coerência e demais aspectos relacionados ao texto que estará nos slides da apresentação do seminário e que naturalmente fará parte da fala dos participantes.

OFICINA 06 PRODUÇÃO FINAL	
CONTEÚDO	Avaliação da fixação do conteúdo e apropriação do gênero.
TURMA	8º ano do Ensino Fundamental.
DURAÇÃO	2h/a
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar os possíveis avanços dos alunos em comparação ao início do trabalho com o gênero oral seminário;</li> <li>• Acompanhar todo o processo de preparação das falas, seleção das informações mais relevantes, turnos de falas e reescrita dos textos para a apresentação que agora será para toda a comunidade escolar.</li> </ul>
METODOLOGIA	<p>Professor, juntamente com os alunos, faça as “correções” ortográficas e as adequações lexicais nos textos produzidos para a apresentação do seminário (slides, cartazes, frases etc.). Tendo acompanhado todo o processo ensino do gênero oral, é hora de o professor avaliar o progresso de cada um e mostrar aos alunos o quanto evoluíram.</p> <p>Tendo feito uma “correção” dos textos produzidos, organize os educandos em trios e ajude em todo o processo de revisão e finalização das produções.</p> <p>Por último, a sugestão é que, após a finalização dos textos, o educador selecione alguns alunos para apresentarem suas produções para toda a comunidade escolar e que o seminário oral também seja transposto na forma de texto escrito e exposto num painel para apreciação de toda a comunidade escolar.</p>
RECURSOS	Datashow; Textos impressos; Quadro branco; Pincel para quadro branco;

	Canetas; Lápis; Folha em branco.
AVALIAÇÃO	O professor deverá observar o nível de atenção, a participação no debate, a curiosidade e participação responsiva em cada etapa da oficina.

A sexta e última oficina traz a revisão gramatical, divisão dos temas, progressões temáticas e outras partes importantes para a apresentação dos textos, com o intuito de preparar os alunos tanto para a apresentação oral quanto para a exposição das pesquisas que será feita no mural da escola para apreciação de todos os membros da escola e visitantes. A proposta de divulgação faz com que os alunos compreendam que todo texto, seja ele escrito ou oral, tem um destinatário e que todo texto produzido tem uma função social que não se restringe apenas à sala de aula. Essa última atividade – a reescrita, também é uma oportunidade de o aluno ver o quanto avançou, perceber que superou muitos desafios em comparação com a primeira produção.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o espaço oferecido ao trabalho com os gêneros orais na coleção didática *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, dos autores: Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora Moderna (2018), utilizada em toda a rede de ensino fundamental, anos finais, na cidade de Palhano – Ceará.

Outro critério importante foi o fato da referida coleção ser utilizada na Escola de Ensino Fundamental Mateus Sobrinho, na qual leciono, e por ter percebido em minhas aulas de língua portuguesa que o trabalho com os gêneros orais era pouco abordado nos livros didáticos, sendo comumente necessário que propuséssemos outras atividades para além do LD como forma de incitar a prática de atividades com o gênero oral em sala de aula.

Para as nossas análises, escolhemos a seção “Na prática”. O motivo de tal escolha se deve ao fato de ser nessa seção onde os autores orientam as atividades de produção oral e escrita. Com este trabalho, pretendemos fomentar a necessidade de outras pesquisas com o tema oralidade e ensino, pois consideramos que os estudos em torno desta temática ainda são poucos e que o tema merece maior relevância na área acadêmica.

Desenvolvemos esta pesquisa defendendo o conceito de ensino de língua proposto pelos autores que alicerçam este trabalho. Tais autores preconizam um ensino que ultrapassa a mera obrigação de ensinar as regras gramaticais e passa a privilegiar práticas de produção de textos que tenham como foco a interação social. Além disso, discutem sobre a importância da apropriação dos preceitos necessários à efetivação de um ensino em torno da concepção interacionista da língua, concepção esta que entende que a língua serve à interação social e essa interação acontece por meio de enunciados orais e escritos. No entanto, esses enunciados só têm substância se inseridos nos contextos de atuação social e estes devem ser o foco do ensino nas escolas.

É importante reforçar que essa interação só acontece por meio de gêneros que atendem a todas as ocasiões, sendo necessário que a escola, por sua vez, oportunize aos alunos o contato com os mais diversos gêneros, sejam eles orais ou escritos, considerando arcaico um ensino que não prioriza a teoria dos gêneros.

Contudo, a partir das nossas análises feitas nos livros didáticos, principais recursos didáticos utilizados em sala de aula, muitas vezes o único, ficou claro que os gêneros orais são pouco valorizados.

Acerca das nossas análises, feitas nos livros didáticos com bases no alcance dos objetivos pretendidos para essa pesquisa, temos:

- Com relação à (in)existência de atividades com o gênero oral no livro didático, percebemos que apesar de os autores oferecerem nos exemplares do 6º ao 8º ano atividades com o gênero, esse espaço ainda é consideravelmente pequeno em relação às atividades com a escrita de textos. Sendo relevante salientar que nos livros do 6º ano, onde encontramos apenas uma atividade com o gênero, o gênero escolhido, “relato de experiência”, não atende às suas características de produção: o uso da língua mais elaborado, em questão ensinadas aos alunos outras modalidades além daquelas de uso coloquial e informal.
- Outro dado importante, que nos chamou bastante atenção, foi o fato de no livro do 9º ano, última série do ensino fundamental, não haver nenhuma proposta de produção com o gênero oral.
- Os livros didáticos, apesar de orientarem, mesmo que em menor número, o trabalho com os gêneros orais, não deixaram de explorar aqueles que trabalham o posicionamento crítico dos alunos, passando a apresentar em maior número aqueles de características menos formais, de uso público.
- Com relação ao nosso segundo objetivo, analisamos se os manuais traziam a indicação do destinatário em todas as propostas e, mesmo que em 7 das 8 propostas os autores tenham indicado o destinatário, percebemos que os autores não diversificaram a contento os receptores desses textos, limitando-os aos colegas de sala de aula e, em outras atividades, ao blog da turma.
- Com relação à atividade em que os autores não orientaram quem seria o público (destinatário) da proposta de seminário, julgamos que na referida atividade os autores deixaram de orientar um dos preceitos básicos para a produção do gênero.

- No nosso último critério, a forma composicional, verificamos que em todas as atividades os autores orientavam o como fazer, mesmo que, a nosso ver, essas orientações ainda necessitem da complementação do professor. Por fim, com este trabalho, também nos propomos a apresentar uma sequência didática como forma de complementar as atividades cujos critérios de produção dos gêneros não estivessem devidamente orientados. Nesse sentido, propomos uma sequência didática com o gênero seminário na qual foram orientados todos os critérios elencados nesta pesquisa e que servirá para consulta de outros professores e poderá sofrer adaptações para servir como auxílio para outros colegas, mesmo que em outros contextos.

Sobre a proposição da sequência didática, último objetivo deste trabalho, a realização de uma sequência didática nos oportunizou a percepção sobre a importância de intervenções pontuais na tentativa de solucionar os problemas encontrados na aquisição da aprendizagem. Porém, vale salientar que o trabalho com sequências didáticas não consiste numa receita a ser seguida de forma fidedigna, mas sim de um esquema passível de modificações e de adequações, sendo apenas possibilidades a serem aplicadas e revistas.

Também é útil levar em conta que o proponente de um conjunto de atividades como estas deverá se utilizar de princípios que assegurem a averiguação do resultado ao final do processo realizado em sala de aula.

Outra coisa preponderante a se levar em consideração é o levantamento do que os envolvidos precisam saber para se apropriar do gênero escolhido, elencando assim o que eles têm que saber.

É ainda importante que ao final do processo, ou um pouco antes dele, os alunos possam, com a mediação do professor, perceber o seu crescimento ao longo do processo e ver que o gênero trabalhado tem uma aplicação e função social.

Acreditamos que, com base nos resultados obtidos a partir das análises feitas no livro didático e com todos os estudos e contribuições apresentadas através dos teóricos que norteiam este trabalho, possamos contribuir com reflexões acerca do tema oralidade e com a importância de se repensar práticas pedagógicas em torno do trabalho com gêneros orais em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1993.

ANTUNES, M.I. C. M. **Língua, gêneros textuais e ensino**: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-75, 2002.

ANTUNES, M. I. C. M. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, M. I. C. M. Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. *In: ANTUNES, M. I. C. M. Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 49-73.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzeller. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. [1979] Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

BUENO, L. Prefácio. *In*: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Org.) **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019. p.8-12.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Ed. Merca de letras, 2004.

FABIANI, S. J. S. do N. Gêneros instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas. *In*: SANTOS, L. W. dos S. (Org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 222-254.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1993.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JALES, A. M. **Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa**. 2007. 133f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-34.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros. *In*: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**. João Pessoa: Ideia, 2003b. p. 9-40.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala à escrita: Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MEIMES, L. T.; CORÊA, F. C. Letramento, alfabetização e livros didáticos. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Outubro de 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se Liga na Língua, Leitura, produção de exto e linguagem: 6º ano**. São Paulo: Moderna, 2018a.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se Liga na Língua, Leitura, produção de exto e linguagem: 7º ano**. São Paulo: Moderna, 2018b.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se Liga na Língua, Leitura, produção de exto e linguagem: 8º ano**. São Paulo: Moderna, 2018c.

RODRIGUES, S. G. C.; LUNA, E. Á. A. O ensino da oralidade no contexto do ensino fundamental. *In*: RODRIGUES, S. G. C.; LUNA, E. Á. A. COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade & leitura: olhares plurais sobre Linguagem e Educação**. Recife: Editora UFPE, 2016. p. 49-74.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas:Merca de letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros oraís e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

XAVIER, M. C. F.; FREIRE, A. de S.; MORAES, M. O. A nova (moderna) **biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no ensino médio**. Ciência e Educação, Bauru – SP, v. 12, n. 3, p. 275-289, 2006

**ANEXO A – Atividades com os gêneros orais no livro do 6º ano**

## Meu relato de experiência NA PRÁTICA

Você conheceu três relatos de experiência neste volume: o do médico que falou sobre o fim da Segunda Guerra Mundial, no Capítulo 1, o do professor que presenciou um terremoto no Chile e o do músico que participou do projeto Espaço Criança Esperança, os dois últimos neste capítulo.

Agora é sua vez de compor um relato de experiência. Procure se lembrar de um evento que tenha sido marcante para sua comunidade: a inauguração de um espaço cultural, a presença de um artista na cidade, a gravação de cenas de um filme em espaço público, um desastre natural que tenha atingido a região etc. Você vai contar sua experiência pessoal em relação a esse evento. Filme-o, usando um *smartphone*.

Seu relato deve durar entre 1min20s e 2min e será apresentado para seus colegas durante uma aula.

### Momento de produzir

#### Planejando meu relato de experiência

Para compor seu relato de experiência, considere as informações e orientações apresentadas no esquema a seguir.

#### Da teoria para a...

#### ... prática

Os relatos de experiência apresentam um **ponto de vista pessoal**.



Coloque-se na posição de protagonista, evidenciando como você vivenciou o evento. Empregue a primeira pessoa e palavras que mostrem sua visão particular dos acontecimentos.

Os relatos de experiência tratam de **eventos marcantes**.



Procure deixar claro onde e quando aconteceu o evento. Seus ouvintes devem reconhecer a situação a que você está se referindo.

Dependendo da situação de exposição, esse gênero textual se vale de uma **linguagem mais informal ou mais formal**.



Você vai expor o relato para seus colegas de turma. Procure usar construções parecidas com as de uma conversa, sem esquecer que está em uma situação escolar. Não exagere no uso de gírias.

Essa produção é oral, mas **planejada**.



Como você vai planejar a apresentação, o texto não será espontâneo e, portanto, deverá ter menos marcas de oralidade.

O relato é uma **fala pública**.



Preste muita atenção à clareza necessária, que é conseguida com uma boa organização das ideias e um bom uso da voz e do corpo na apresentação.

### Elaborando meu relato de experiência

1. Inicie o relato cumprimentando o público e introduzindo o assunto. Você pode começar explicando por que escolheu contar essa experiência.
2. Apresente as informações em uma ordem adequada. Cuide para que exista uma boa progressão, evitando repetição ou inserção de dados fora da ordem mais lógica.
3. Finalize o relato contando como o evento marcou a história da comunidade.
4. Lembre-se: é importante que sua fala possa ser entendida. Não fale rápido nem baixo demais e pronuncie bem as palavras. Use uma entonação adequada ao conteúdo e gesticule de modo natural.

### Dica de professor

Ensaie sua apresentação. Você não deve escrever um texto e memorizá-lo, porque ele não soará natural, mas pode organizar previamente as ideias e formular algumas frases que considere interessantes.

### Momento de reescrever

#### Avaliando meu relato de experiência

Forme grupo com mais três ou quatro colegas. Vocês devem assistir à filmagem de um relato e comentá-la logo na sequência, usando os critérios anotados no quadro a seguir. Indiquem os pontos de que mais gostaram e sugiram formas de aprimorar os aspectos que não estejam satisfatórios.

A	O relato tem uma introdução, isto é, ele não se inicia de repente?
B	O ouvinte consegue compreender facilmente o que é relatado?
C	O final do relato apresenta uma conclusão?
D	O relato revela uma visão pessoal da experiência?
E	O texto apresenta linguagem informal, mas adequada a uma situação de apresentação escolar?
F	A fala não é repetitiva nem confusa?
G	O falante está seguro?
H	O ritmo, a entonação e a altura da voz estão adequados?
I	Os movimentos são adequados e a expressão facial é coerente com o que se apresenta?



#### Reelaborando meu relato de experiência

1. Aproveite os comentários feitos por seus colegas e utilize-os para repensar sua apresentação.
2. Lembre-se também de usar os conectores de causa e de consequência, que ajudam a organizar as ideias.
3. Se tiver gostado de alguma estratégia usada por um colega, procure incorporá-la a seu texto.
4. Filme novamente seu relato de experiência.

## Nossa notícia NA PRÁTICA

Você e mais três colegas vão criar uma notícia e, depois, simular uma apresentação de telejornal para os outros alunos da turma.

Para isso, vão se organizar como nos jornais televisivos e dividir as tarefas de **repórter**, **câmera**, **editor de texto** e **editor de pauta**, que é quem vai definir a notícia que será feita, onde e com quem o repórter vai falar. Essa divisão contribui para a organização, mas vocês devem trabalhar juntos.

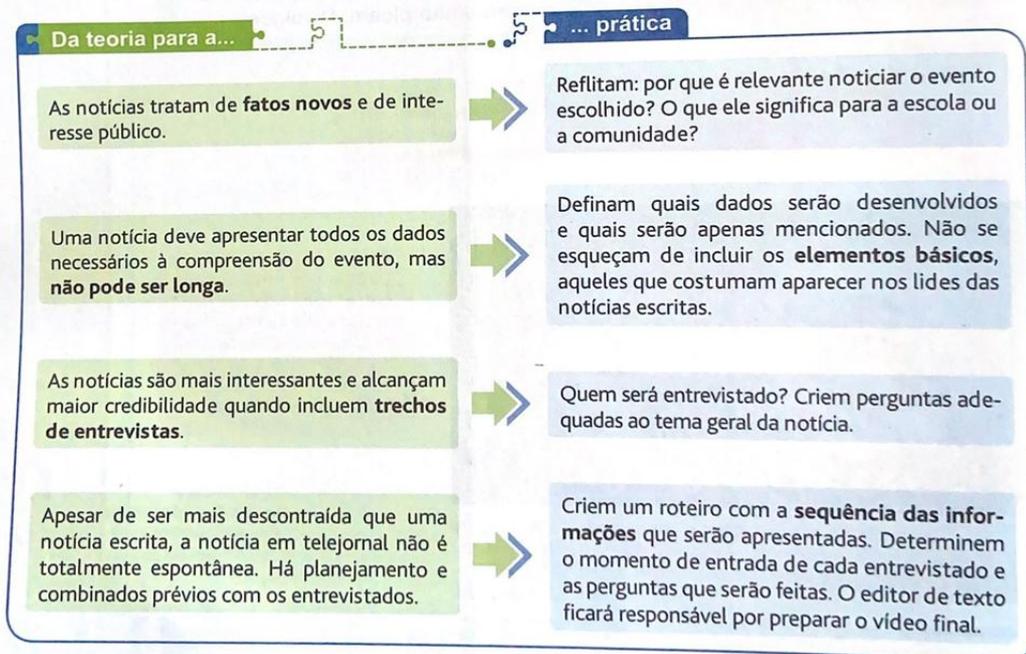
A notícia deverá abordar algo relevante para a escola ou comunidade. Vocês podem fazer a cobertura de um evento escolar: uma feira de ciências, uma mostra de artes ou a presença de um palestrante, por exemplo. Podem cobrir um evento esportivo do qual participe um time ou atleta da escola. Podem, ainda, falar de um fato ocorrido no bairro ou região, como o início de uma campanha de vacinação, a inauguração de uma praça, a construção de uma passarela, o surgimento de um buraco em uma rua etc.

A notícia, que também deverá ser filmada, terá entre dois e quatro minutos.

### Momento de produzir

#### Planejando nossa notícia

Veja algumas orientações para sua produção no esquema a seguir.



FERNANDO JOSÉ FERREIRA

### Elaborando nossa notícia

1. Elaborem a pauta da notícia: qual será o acontecimento principal? Onde será feita a filmagem? Em que horário do dia ela deve acontecer para viabilizar a abordagem do fato noticiado? Quem vocês irão entrevistar: o responsável por algum evento, a testemunha de um fato, alguém que esteja passando pela rua etc.?
2. Pesquise para conhecer mais sobre o fato. Por exemplo, se vocês vão noticiar a abertura de um campeonato de futebol, é importante saber quem o organiza, há quanto tempo é disputado, de onde vêm os atletas, se há premiação, se há um atleta ou uma equipe de destaque etc. Isso dá assunto para o repórter e para a(s) entrevista(s).
3. Preparem um roteiro com a fala do repórter: como ele deve introduzir a notícia? Ele ficará parado ou se movimentará pelo espaço? Como abordará o(s) entrevistado(s)? Como encerrará a notícia?
4. Preparem também um roteiro da movimentação e do enquadramento da câmera: mostrará apenas o repórter e o entrevistado? Mostrará mais elementos do ambiente? Destacará um ou mais detalhes?
5. Ensaie a fala, pois o repórter não poderá lê-la. Ele deve falar de modo natural e claro, pronunciando bem as palavras, usando entonação e ritmo adequados, fazendo pausas e gesticulando de modo coerente com o que está sendo dito.
6. Definam um título para a notícia, considerando aquilo que, de fato, será apresentado.
7. Refaçam trechos que não considerarem satisfatórios, principalmente aqueles prejudicados pela intervenção de alguém ou por ruídos.
8. O vídeo pode ser editado posteriormente. Se possível, utilizem algum *software* ou aplicativo para auxiliar na edição.

### Dica de professor

Não é preciso ficar ansioso em virtude da exposição pública. Aos poucos você se familiarizará com essas situações. Lembre-se de que seu público é formado por colegas, que também estão aprendendo. Por isso, não se preocupe se houver falhas. O importante é se portar com empenho e seriedade.

## 2 Momento de apresentar

### Apresentando nossa notícia

1. Uma equipe de seis alunos ficará responsável pela organização da atividade final: a simulação do telejornal.
2. Antecipadamente, essa equipe vai incluir todos os vídeos no *blog* da turma, pois as apresentações serão acessadas a partir dele.
3. O grupo deve escrever um pequeno parágrafo com a explicação da atividade e organizar os *links* para os vídeos a partir do título de cada notícia.
4. A mesma equipe deve assistir a todas as notícias e preparar um roteiro de fala para dois âncoras. Eles ficarão responsáveis por introduzi-las.
5. Preparem a sala de aula utilizando a mesa do professor como a bancada do telejornal.

## Nossa entrevista NA PRÁTICA

Neste capítulo, você conheceu uma experiência muito ruim vivida por uma jovem em um ambiente escolar, espaço fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos.

Vamos prosseguir no tema *escola*. Você e seus colegas vão produzir um conjunto de entrevistas para o *blog* da turma. Seus entrevistados devem ser pessoas com 30 anos ou mais. A finalidade dessas entrevistas será descobrir como era a escola no século XX: quais disciplinas eram ensinadas, como eram os professores, as salas de aula, as mesas e carteiras, os uniformes dos alunos, entre outros elementos.

A produção será feita em duplas. Utilizem a câmera de um celular para filmar as entrevistas, que devem ter duração aproximada de 4 minutos. Para você ter um parâmetro, saiba que os trechos de entrevistas deste capítulo duraram, respectivamente, 4 minutos e 35 segundos e 4 minutos.

### Sabia?

As etapas de escolaridade receberam nomes diferentes ao longo do tempo. O que hoje se chama *ensino fundamental – anos finais* chamava-se *ginásio* até 1971 e *1º grau* até 1988.



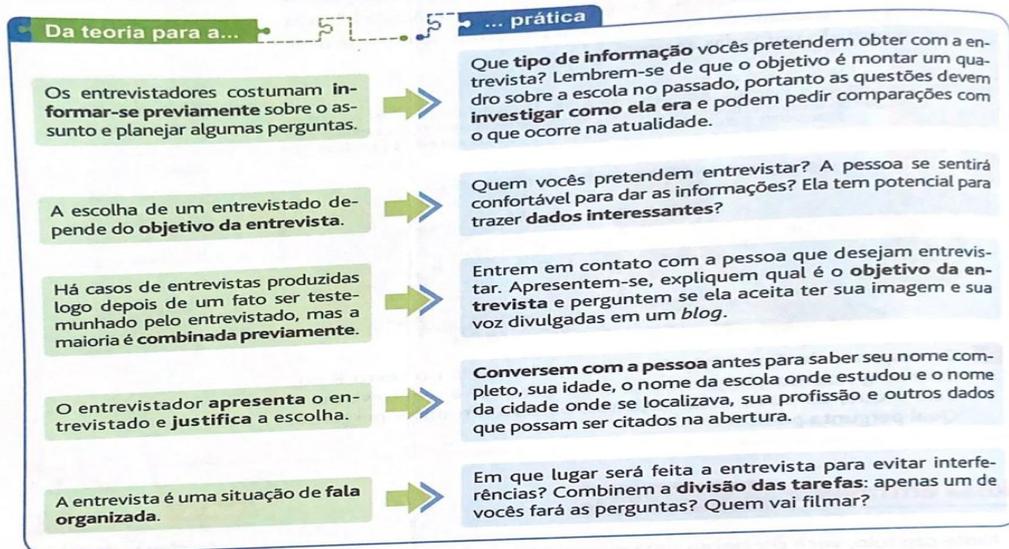
Carteiras escolares da década de 1930, usadas até meados dos anos 1970.

63

## Momento de produzir

### Planejando nossa entrevista

Considerem as informações do quadro a seguir para planejar a entrevista.



### Elaborando nossa entrevista

1. Iniciem a entrevista apresentando o entrevistado e contextualizando a investigação, isto é, relacionando o convite feito a ele ao objetivo de saber como era a escola no passado.
2. Cumprimentem o entrevistado e comecem a série de perguntas.
3. Procurem agir com naturalidade. Mostrem com gestos e expressões faciais que estão atentos ao interlocutor e participando de um diálogo. Usem uma forma de tratamento adequada a ele (você, a senhora etc.).
4. Expressem-se com clareza, pronunciando bem as palavras e em voz alta. Não falem rápido demais.
5. Orientem-se pelo roteiro preparado previamente, mas estejam sempre atentos às respostas dadas para que possam criar perguntas interessantes com base nelas.

## Nosso texto teatral NA PRÁTICA

O breve conto a seguir será a base para a criação de um texto teatral formado por uma única cena. Essa produção será feita em trios e, depois, apresentada por meio de uma leitura dramática para os colegas de turma. Leiam o conto, imaginem a situação vivida pela narradora e transformem esse material em um diálogo que se iniciaria com o retorno do dono da loja. Lembrem-se de que, no texto teatral, a situação não pode ser narrada; ela deve ser informada ao leitor por meio de falas e ações.

### A casa das bonecas

Tive uma sensação imediata de desconforto ao entrar na loja. Por toda parte, sobre balcões e prateleiras, havia dezenas de bonecas, seus pequenos corpos inertes amontoados.

O dono da loja não estava à vista e eu, que desde pequena sempre tivera medo de bonecas, me senti oprimida. Eram bonecas de vários tipos, todas muito antigas, com seus rostos de *biscuit*, cabelos opacos e seus olhos de cristal – fixos, mortos.

De repente, senti-me como se alguém me observasse pelas costas. Virei-me, devagar. E o terror me gelou os ossos. Vi, com toda nitidez, um daqueles olhos de cristal piscar para mim.

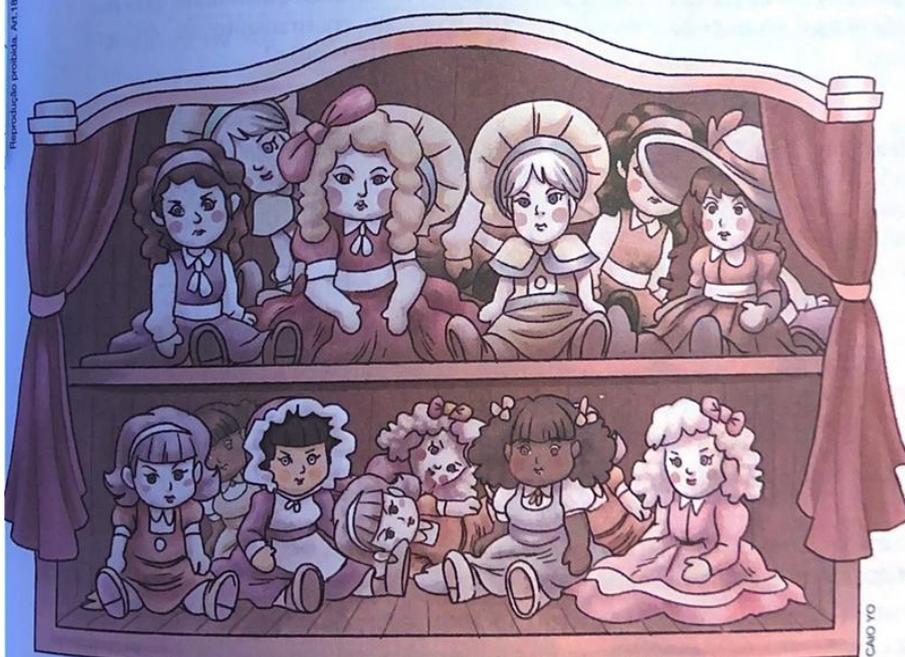
HELOISA SEIXAS. *Contos mais que mínimos*.  
Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010. p. 67.

#### Biblioteca cultural

Heloisa Seixas contribuiu para tornar popular o gênero *miniconto*. Conheça mais alguns textos desse gênero visitando o [site da autora](#).

Inertes: parados, imóveis.  
*Biscuit*: porcelana branca, sem esmalte nem pintura.  
Opacos: sem brilho.

Reprodução: proibida. AN/TB4 do Colégio Petrarca, Lda, 9.010 das Laranjeiras, Rio de Janeiro, RJ, 2008.



## Momento de produzir

### Planejando nosso texto teatral

As próximas informações vão ajudar vocês a compor o texto teatral. Leiam-nas com atenção para planejar a produção.

#### Da teoria para a...

#### ... prática

A **primeira rubrica** de uma cena teatral costuma indicar o ambiente em que ocorrem as ações, além da posição inicial dos personagens.



Transformem o cenário descrito no conto em uma **rubrica**. Indiquem os movimentos iniciais do personagem em cena.

O texto teatral é constituído por **falas** a partir das quais a história vai sendo contada. Indicam-se apenas as ações principais.



Imaginem o **diálogo** da narradora com o dono da loja. Como as falas vão revelar o que aconteceu? Quais serão as reações do dono da loja?

No teatro, a **linguagem** usada pelos personagens ajuda a caracterizá-los, sugerindo origem, nível de escolaridade, maior ou menor simpatia etc.



Definam a **linguagem** da visitante da loja. Terá um comportamento formal ou informal? Trará alguma marca de regionalismo? Usará gírias? E o dono da loja, como será?

Os textos teatrais costumam ser divididos em atos e cenas. Os **atos** são cenas interligadas por um tema; as **cenas** são divididas conforme a entrada e a saída de personagens do palco.



Sua peça será formada por uma única cena. Imaginem o final dela. Quem sairá? Que motivo levará ao encerramento do diálogo? Qual será a **última ação**?

As **rubricas** substituem o narrador. Elas são usadas em algumas falas para contextualizar a leitura do texto, mas não em todas, pois as decisões sobre a encenação cabem ao diretor do espetáculo.



Procurem incluir rubricas que mostrem a **entonação** de algumas falas e os gestos que as acompanham. Considerem os **sentimentos** que estão envolvidos no diálogo dos personagens.

### Elaborando nosso texto teatral

1. Redijam a primeira rubrica para informar os elementos do cenário e os movimentos iniciais.
2. Anotem, usando apenas letras maiúsculas, o nome do personagem que fala, seguido por dois-pontos. Na sequência, anotem a fala.
3. Desenvolvam a história escrevendo o diálogo. Cuidem para que a sequência tenha uma lógica e que revele a história ao leitor.

4. Escrevam a última fala, que corresponde ao momento em que um dos personagens sai de cena.
5. Redijam as rubricas para caracterizar as reações emocionais dos personagens. Vocês podem indicar o tom de voz, gestos, expressões faciais etc.
6. Incluam as rubricas lembrando-se de que são escritas entre parênteses. Se o texto for digitado, usem *itálico*.
7. Releiam o texto para verificar se a linguagem empregada mantém-se igual em todas as falas do personagem de modo a manter a coerência.

### **Momento de apresentar e avaliar**

Apresentem a cena por meio de uma leitura dramática: um dos alunos do grupo lerá as rubricas, enquanto os outros dirão as falas, obedecendo à encenação indicada.

Procurem ser expressivos; caprichem na entonação e no tom de voz para que os personagens pareçam estar mesmo dialogando naquele contexto específico.

Ao final da apresentação, dois alunos da turma serão convidados a avaliá-la considerando o quadro de critérios a seguir.

A	A cena criada é coerente com a narrativa usada como estímulo?
B	A sequência de falas constrói uma história?
C	As rubricas contribuem para a contextualização das falas, indicando entonações e ações principais?
D	A primeira rubrica informa o cenário e os movimentos iniciais e é coerente com a narrativa usada como estímulo?
E	A linguagem dos personagens mantém-se coerente ao longo do texto?
F	A leitura dramática contribuiu para que os leitores apreciassem a cena?
G	A altura da voz, a entonação e o ritmo estavam adequados à situação vivida pelos personagens?



### **Reescrevendo nosso texto teatral**

1. Considerem os comentários feitos pela turma e aprimorem as partes do texto que não ficaram satisfatórias, caso existam.
2. Tirem cópias da peça para que todos os integrantes do grupo a guardem.

## Apresentando nosso seminário

1. Optem por uma apresentação com todos os integrantes em pé na frente da sala de aula ou por deixar aqueles que não estão falando sentados em cadeiras colocadas nas laterais da sala.
2. Permaneçam em silêncio durante o seminário, prestando atenção à fala do colega para complementá-la, caso seja necessário.
3. Procurem adotar uma postura corporal que demonstre interesse pelo que está sendo dito pelos colegas.
4. Não expressem, com palavras, gestos ou expressões faciais, reprovações em relação a quem fala. Tais reações podem contaminar o público, que deixará de valorizar o trabalho.
5. Iniciem a exposição saudando o professor e o público, apresentem o tema do trabalho, os integrantes do grupo e as partes da exposição.
6. Apresentem cada uma das partes, lembrando-se de que a exposição não é uma leitura ou uma repetição dos textos projetados ou mostrados em cartazes.
7. Passem o turno de fala para o próximo apresentador, anunciando brevemente o assunto que será tratado. Por exemplo: *Agora Marina falará sobre o orçamento do filme.*
8. Mantenham, se necessário, um roteiro da apresentação nas mãos, mas só o consultem em caso de dúvida.
9. Falem olhando para a plateia, sem se fixar em um único ponto. Tentem perceber, pela reação dos colegas, se alguma ideia precisa de explicação mais detalhada ou clara.
10. Tenham cuidado para não ficar de costas para o público quando estiverem mostrando imagens ou textos no material complementar.
11. Respirem calmamente, pronunciem as palavras em voz alta e com nitidez e procurem, dentro do possível, reduzir as pausas.
12. Movam-se com naturalidade e sincronizem a fala aos gestos para, por exemplo, marcar ênfases.
13. Finalizem a apresentação agradecendo a atenção e se ofereçam para responder a possíveis dúvidas do público.

### Dica de professor

Equipamentos (computadores, projetores etc.) devem ser testados antes da apresentação. Preparem-se também para dar continuidade à fala, mesmo que os equipamentos falhem durante a apresentação.



### Momento de avaliar

O professor indicará um grupo para avaliar o seminário do seu grupo. Os integrantes do grupo avaliador vão indicar aspectos positivos e apontar eventuais elementos que possam ser melhorados. Ouçam-nos com atenção.

A	O público ficou bem informado sobre o documentário?
B	A exposição foi dividida adequadamente entre os participantes do grupo?
C	A apresentação se iniciou com um cumprimento e a indicação das partes da exposição?
D	O último falante agradeceu e abriu a seção de perguntas?
E	Os apresentadores usaram linguagem formal?
F	A altura da voz e o ritmo da fala estavam adequados?
G	A fala foi fluente, sem pausas excessivas?
H	A forma de gesticular foi eficiente?
I	Os apresentadores fizeram contato visual com a plateia?
J	A apresentação foi feita no tempo previsto?
K	O material complementar contribuiu para a clareza da exposição?

### Reelaborando nosso seminário

Este é um momento de autoavaliação. Observe os passos a seguir para realizar a tarefa.

1. Discutam a avaliação que receberam, procurando entender quais pontos poderiam ser aprimorados.
2. Na sequência, cada integrante deve comentar o desempenho de seus colegas de grupo.
3. Se o seminário tiver sido filmado, assistam e vejam quais pontos, na opinião de vocês, não estavam satisfatórios. Recorram ao quadro de critérios da página anterior.
4. As observações feitas não serão aproveitadas em nova apresentação deste trabalho, mas vão servir para que vocês tenham mais segurança em futuras apresentações.

## ANEXO C – Atividades com os gêneros orais no livro do 8º ano

### Nossa reportagem NA PRÁTICA

Muitos estudos apontam que os jovens nascidos no final do século XX formam uma geração mais tolerante que as anteriores, estando dispostos a aceitar as diferenças. Além disso, são empreendedores e gostam de participar da política. Essa geração, que já cresceu conectada com a internet, caracteriza-se por propor novas formas de pensar modelos de família, de trabalho e de relação com o meio ambiente.

A sua geração é ainda mais nova. O que você acha que a caracteriza? Quais são os valores e sonhos das pessoas nascidas já no século XXI? O que elas temem? Neste capítulo, em grupos, vocês vão produzir uma reportagem sobre o tema "O que esperar dos jovens de 2030?". Trata-se de uma reportagem filmada, que será apresentada para sua turma. Não é preciso usar equipamentos sofisticados: um celular será suficiente para a filmagem e um programa simples de computador resolverá a edição.

Sua reportagem será postada no *blog* da turma.  
Considerem uma duração de três a cinco minutos.

### Momento de produzir

#### Planejando nossa reportagem

Para planejar sua reportagem, considerem as orientações a seguir.

#### Da teoria para a...

#### ... prática

Uma reportagem resulta de um **trabalho investigativo**. A equipe faz o levantamento dos dados e a **checagem de sua veracidade**.

A reportagem associa as informações pesquisadas e as hipóteses às situações reais, observadas nas situações sociais comuns.

Uma reportagem produzida em vídeo conta com **imagens informativas** e, se possível, interessantes.

Embora mais extensas do que as notícias, as reportagens **procuram ser completas**, mas não exaustivas.

As reportagens **podem ser mais ou menos formais**, caso, por exemplo, daquelas destinadas a fatos esportivos ou cobertura de viagens.

Consultem matérias jornalísticas que falem dos hábitos sociais, formas de aprendizagem, interesses, dificuldades, desejos etc. de sua geração.

Entrevistem adolescentes, pais, professores, psicólogos etc. para verificar se o que costuma ser dito sobre sua geração coincide com as impressões deles. Procurem captar vozes discordantes. Reúnam bastante material; a seleção do que entra ou não na reportagem ocorrerá na etapa seguinte.

Peçam aos entrevistados autorização para reproduzir sua imagem e voz e anotem o nome completo e a profissão deles para as legendas. Gravem imagens gerais: adolescentes se divertindo, estudando etc., em espaços variados. Por ser um trabalho escolar, vocês também podem incluir trechos de produções (filmes, novelas etc.) alheias.

Preparem um roteiro com a indicação da sequência que compõe a reportagem: trechos com o repórter falando, trechos com a voz dele em *off*, trechos de entrevistas, imagens gravadas por vocês, imagens captadas da internet etc.

Definam o grau de formalidade do texto, considerando o tema, o veículo de divulgação e o público.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBCKY / FOTOS, NEWS 7 / IMAGESHUTTERSTOCK, MONKEY BUSINESS / IMAGESHUTTERSTOCK, MONKEY BUSINESS / IMAGESHUTTERSTOCK, FLYDRAGON/SHUTTERSTOCK

### Elaborando nossa reportagem

1. Analisem todo o material disponível e verifiquem se é conveniente incluir resultados de pesquisas expressos em tabelas e gráficos, fotografias ou vídeos buscados na internet etc.
2. Reelaborem o roteiro preparado na etapa de planejamento, agora especificando minuciosamente a sequência de imagens, o tempo que cada uma deve durar e os áudios articulados a elas: voz do repórter ou entrevistado, voz do repórter em *off*, som ambiente ou trilha sonora.
3. Definam uma estratégia para iniciar a reportagem e atrair a atenção de seu público. Vocês podem mostrar uma ou mais cenas rápidas, referir-se a dados de uma pesquisa recente, fazer uma observação sobre o dia a dia, propor uma pergunta etc.
4. Redijam as falas do repórter, que é responsável por construir a lógica do relato, inserindo dados e *costurando* e contextualizando os vários depoimentos. A reportagem não deve parecer com um apanhado de falas.
5. Filmem as cenas em que o repórter aparecerá falando e gravem a leitura do texto para os momentos em que estará em *off*.
6. Escolham um editor de vídeo gratuito e produzam o material, seguindo as instruções do programa.
7. Não se esqueçam de acrescentar as legendas com os nomes do repórter, dos entrevistados, do cinegrafista e dos produtores. Caso usem material retirado da internet, incluam os créditos. Por exemplo, se for uma letra de música, cite o título e o compositor.
8. Verifiquem se, ao final da reportagem, o público realmente estaria mais informado sobre o assunto. Lembrem-se de que vocês têm uma pergunta a responder: "O que esperar dos jovens de 2030?"

## ➤ Momento de reescrever

### Avaliando nossa reportagem

As reportagens serão apresentadas para toda a turma, mas haverá um grupo parceiro responsável por avaliar a produção de vocês, assim como seu grupo fará com a dele.

O quadro de critérios a seguir deve orientar as observações, mas o grupo avaliador também deverá anotar construções inadequadas do ponto de vista da linguagem.

A	A reportagem responde à pergunta-tema: "O que esperar dos jovens de 2030?"
B	O texto apresenta uma linha de raciocínio clara, que permite ao leitor chegar a uma conclusão?
C	A reportagem comprova as afirmações que apresenta?
D	As falas dos entrevistados tornam a reportagem mais completa?
E	As imagens estão corretamente articuladas com o texto verbal?
F	As legendas informam os nomes dos produtores do texto e dos entrevistados? Trazem as fontes do material tirado de revistas, sites etc.?
G	A reportagem apresenta linguagem monitorada e tem grau de formalidade adequado a estudantes jovens?

Após assistir a todas as reportagens, os integrantes de cada grupo se reunirão para partilhar as observações e preparar a avaliação dos colegas. Em seguida, já com o grupo parceiro, apresentarão sua opinião e darão sugestões para o aprimoramento do trabalho. Também ouvirão a avaliação de sua reportagem.

### Reelaborando nossa reportagem

Tendo em vista a avaliação que o grupo recebeu, considerem a pertinência de refazer uma ou mais partes da reportagem, incluir sequências ou excluí-las. Essas alterações não são difíceis, já que se pode usar novamente o editor de vídeo.

## ➤ Momento de apresentar

### Divulgando nossa reportagem

Para finalizar a atividade, os grupos que fizeram reelaborações significativas devem reapresentar suas produções. Depois, as reportagens serão postadas no *blog* da turma. Uma equipe deve se responsabilizar por preparar o material: redigir um *post* com a apresentação da atividade, escolher uma imagem interessante e coerente com o tema e preparar a lista com os títulos das reportagens. O material será enviado para o professor, que vai inseri-lo no *blog*.

### Lembra?

A *linguagem monitorada* é aquela produzida com mais atenção, evitando deslizes em relação às formas prestigiadas.

## Nosso rap NA PRÁTICA

Nesta atividade, você e três colegas vão compor um *rap* juntos. Inicialmente, sua produção vai ser apresentada para a turma. Depois, as produções de alguns quartetos poderão ser apresentadas para os alunos de outras classes e também para os profissionais da escola.

O *rap* de cada quarteto deve divulgar uma mensagem crítica, voltada para o combate ao preconceito de raça, de gênero, de classe social ou de crença.

Criem a base musical ou componham o *rap* sobre alguma base já existente.

### Momento de produzir

#### Planejando nosso rap

Para planejar o *rap* de vocês, considerem as orientações a seguir.



#### Da teoria para a...

#### ... prática

Os *raps* revelam **experiências de grupos jovens**, muitas vezes apresentando situações reais ou fictícias vividas pelo eu lírico.

Planejem a citação de fatos, sentimentos e impressões que lembrem a **experiência real** de um jovem em relação ao preconceito. Usem a primeira pessoa do discurso.

A maioria dos *raps* tem um **tom muito crítico**, incisivo, expondo ao leitor uma realidade que não é confortável.

Definam como vocês vão fazer, no texto, a referência às pessoas que demonstram preconceito: o eu lírico se dirigirá diretamente a elas ou apenas descreverá o comportamento preconceituoso? Pensem na melhor maneira de tornar a **crítica mais efetiva**, sem ser desrespeitosa.

Os *raps* são marcados por palavras, expressões e construções típicas das variedades linguísticas empregadas pelos **jovens das periferias urbanas**.

Planejem a inclusão de **gírias** e outras expressões que sejam típicas dessas variedades de linguagem.

Os *raps* não são cantados como as demais canções; eles parecem uma **declamação ritmada**.

Lembrem-se de que a **rima** é um recurso fundamental para a musicalidade do *rap*, que costuma ser complementada pelo **refrão**.

Os *raps* associam a mensagem crítica a um **uso expressivo**, criativo da língua.

Procurem fazer com que parte das ideias não seja apresentada de modo direto, explícito. Explore os significados das palavras, atribuindo a elas **sentidos conotativos**, que abram espaço para a interpretação do ouvinte.

#### Elaborando nosso rap

1. Façam o primeiro esboço do *rap*, lembrando que é um texto relativamente longo. Planejem um texto de 35 a 50 versos.
2. Organizem os versos em estrofes, intercalando-as com um refrão.

3. Leiam o *rap* em voz alta para perceber se as rimas estão bem construídas e se contribuem para a musicalidade da letra.
4. Explore as palavras do texto, garantindo que algumas tenham sentido conotativo.
5. Trabalhem a linguagem para que contenha marcas das variedades linguísticas usadas pelos grupos jovens das periferias urbanas.
6. Verifiquem se os versos compõem uma sequência lógica de ideias, construindo uma crítica que possa ser entendida pelo ouvinte. Corrijam os versos, se necessário.
7. Criem um fundo musical original ou utilizem a música de *raps* já conhecidos.

## ▪ Momento de reescrever

### Avaliando nosso rap

Os *raps* serão mostrados para a turma na sala de aula. Vocês podem optar por um único aluno apresentando o *rap* produzido pelo grupo ou dividir os versos entre os integrantes.

Os colegas farão comentários sobre o *rap* ouvido considerando os critérios a seguir, que serão lidos em voz alta. Aqueles que discordarem serão convidados a justificar a apreciação que fizeram.

A	O <i>rap</i> apresenta uma crítica a um dos tipos de preconceito indicados?
B	A crítica feita é inteiramente compreensível?
C	Há uso de rimas e de refrão para favorecer a musicalidade do texto?
D	Há trechos com sentido conotativo?
E	A linguagem tem marcas típicas das variedades linguísticas usadas pelos jovens das periferias urbanas?
F	O ritmo da declamação segue a cadência dos <i>raps</i> ?
G	O trabalho foi apresentado de modo adequado, sem brincadeiras indevidas?

### Reescrevendo nosso rap

Em grupo, considerem os comentários dos colegas e procurem resolver eventuais falhas ou melhorar alguns elementos. Veja também se alguma solução interessante apresentada por outro grupo pode aprimorar sua produção. O *rap* será reapresentado para a turma.

## ▪ Momento de apresentar

### Apresentando nosso rap

Após a nova apresentação, a turma escolherá um ou mais *raps* para exibir aos demais alunos e profissionais da escola, durante um dos intervalos. O professor combinará como será o evento.

No dia da apresentação, procurem criar um ambiente que remeta à cultura *hip-hop*. Pesquisem o tipo de vestimenta usada pelos *rappers* e façam a apresentação com vigor, imitando a maneira como os *raps* costumam ser exibidos.

## Nosso debate regrado **NA PRÁTICA**

Nesta seção, você vai participar de um debate sobre a relação dos seres humanos com os animais, a qual foi assunto da "Leitura 1" deste capítulo. Agora, cinco temas diferentes são propostos.

**Tema 1:** A tradição cultural justifica a manutenção da vaquejada, da farra do boi e de eventos similares?

**Tema 2:** Os animais devem ser usados em testes científicos?

**Tema 3:** É correto que animais sejam expostos em zoológicos, parques e museus?

**Tema 4:** A sociedade deveria interromper o consumo de carne animal?

**Tema 5:** São aceitáveis os cuidados atualmente dispensados aos pets?

A sala será dividida em dez grupos. Cada tema será debatido por dois grupos. Um sustentará a resposta "sim" e outro, a resposta "não". Uma dupla escolhida entre os demais alunos assumirá a função de mediadora. Os demais alunos serão os espectadores, que farão anotações dos principais argumentos apresentados e do desempenho dos debatedores.

A duração do debate será definida pelo professor, e o público vai decidir quem teve o melhor desempenho: um dos grupos ou os mediadores.

Na sequência, um novo tema passará a ser discutido por dois outros grupos mediados por uma nova dupla.

### Dica de professor

Para construir sua contra-argumentação, use palavras (ou locuções) como *porém*, *embora*, *apesar de*, *no entanto* etc. Elas mostram que estão sendo apresentadas duas ideias opostas. Veja os exemplos:

*Apesar de existirem rodeios precários, a maioria deles respeita os animais, deixando de fazer provas que os machuquem.*

*É verdade que existem rodeios precários, contudo a maioria deles respeita os animais, deixando de fazer provas que os machuquem.*

## Momento de produzir

### Planejando nosso debate regrado

Não é possível montar um roteiro fechado para o debate, mas há como planejar seu andamento. Por isso, o planejamento é um dos momentos fundamentais dessa atividade. Leiam as orientações a seguir a fim de ter um bom preparo.

Da teoria para a...
... prática

#### Debatedores

<p>O <b>conhecimento do assunto</b> a ser discutido é fundamental para uma boa participação em um debate.</p>	➔	<p><b>Pesquisem</b> sobre o tema lendo verbetes, reportagens e, principalmente, artigos de opinião ou editoriais que levantem argumentos favoráveis ou contrários a seu ponto de vista.</p>
<p>O ato de debater está geralmente organizado em torno do <b>refutar</b>, isto é, do <b>contestar</b> as informações do outro debatedor.</p>	➔	<p>Imaginem como atuariam caso quisessem <b>defender uma opinião oposta à sua</b>. Pensem em argumentos que podem ser levantados para contestar o raciocínio que vocês estão expondo e encontrem formas de rebatê-los com argumentos consistentes.</p>
<p>A <b>contra-argumentação</b> é um dos recursos mais importantes nos gêneros que propõem a defesa de um ponto de vista.</p>	➔	<p><b>Definam sua estratégia</b>: quais argumentos vocês vão guardar para um momento estratégico do debate? Quais argumentos vão antecipar e tentar desconstruir logo no início?</p>
<p>O debatedor pode <b>consultar anotações</b> durante o debate.</p>	➔	<p><b>Registrem aquilo que lhes parece mais relevante</b>: dados de pesquisas, trechos de depoimentos, comentários de autoridades no assunto, exemplos etc.</p>

#### Mediadores

<p>O <b>mediador</b> tem a função de cumprimentar o público, apresentar o tema e os convidados e encerrar o debate, com uma síntese dos argumentos apresentados e o agradecimento aos debatedores e ao público.</p>	➔	<p>Durante o debate, prestem atenção aos argumentos que mais contribuíram para a reflexão do público. No final do debate, apresentem-nos e <b>mencionem a importância da discussão</b> do tema.</p>
<p>O mediador é uma <b>figura central</b> no debate e deve estar preparado tanto para conduzir a discussão quanto para reinstaurar um debate organizado.</p>	➔	<p>Pesquisem sobre o tema em verbetes, reportagens, artigos de opinião e editoriais e já formulem <b>perguntas que possam contribuir</b> para o desenvolvimento do assunto.</p>

137