



## ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA\*

### TEACHING OF ORAL DISCURSIVE GENRES IN PORTUGUESE LANGUAGE DIDACTIC BOOKS

LETÍCIA JOVELINA STORTO<sup>1</sup>  
BETH BRAIT<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar o trabalho com gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa, a fim de verificar como eles são tratados e como são direcionadas as atividades de produção textual oral. Como *corpus*, selecionamos e analisamos quatro livros (do 6º ao 9º ano) de uma coleção voltada ao Ensino Fundamental, anos finais. Os materiais observados foram aprovados pelo *Programa Nacional do Livro Didático* – PNLD (BRASIL, 2018, 2017). Notamos que a coleção analisada demonstra preocupação com o oral, mas ainda se ressent de embasamento teórico adequado e coerente para o trabalho com a oralidade em sala de aula.

**Palavras-chave:** gêneros discursivos; oralidade; livros didáticos.

**ABSTRACT:** In this study, the objective is to analyze the work with oral discursive genres in Portuguese language textbooks, in order to verify how they are treated and how the oral textual production activities are directed. As *corpus*, we analyze a collection of textbooks. The materials observed were approved by the *Programa Nacional do Livro Didático* – PNLD (BRASIL, 2018, 2017). We noticed that the analyzed collection shows concern with the oral one, but still it lacks adequate and coherent theoretical base for the work with the orality in the classroom.

**Keywords:** discursive genres; orality; didactic books.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os gêneros do discurso têm estado no centro da discussão a respeito de ensino de línguas no Brasil, sendo reiterados tanto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (BRASIL, 1998) quanto na *Base Nacional Comum Curricular*

---

\* Este artigo é produto de pesquisas desenvolvidas no LAEL/PUC-SP, no período de pós-Doutorado de Letícia Jovelina Storto, sob a supervisão de Beth Brait.

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP, Cornélio Procopio, Paraná, Brasil; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-7175-338X>; [leticiajstorto@gmail.com](mailto:leticiajstorto@gmail.com); [leticiajstorto@uenp.edu.br](mailto:leticiajstorto@uenp.edu.br)

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, Brasil; Faculdade de Filosofia, Comunicação e Artes - FAFICLA, Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia; Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, Brasil; CNPq; <https://orcid.org/0000-0002-1421-0848>; [bbrait@uol.com.br](mailto:bbrait@uol.com.br)

– BNCC (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, as práticas de linguagem são determinadas pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera de atividade humana (BAKHTIN, 2019).

As *Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa - DCE* (PARANÁ, 2008) inserem os gêneros como eixo de articulação curricular do ensino de língua portuguesa na educação básica. Desse modo, os gêneros do discurso não podem ser utilizados em sala de aula apenas para o processo de ensino e de aprendizagem de questões relativas à língua, mas também como objeto. Assim considerados, eles colaborarão para o trabalho com leitura, escuta escrita e oralidade em sala de aula, de maneira eficiente, corroborando o letramento, aí incluído o “letramento oral” do aluno. Para tanto, é preciso verificar os gêneros em sua dupla orientação na realidade (MEDVIÉDEV, 2012), examinando seu conteúdo temático, construção composicional, estilo e forma arquitetônica (BAKHTIN, 2019), levando em conta as condições específicas e as finalidades da esfera de atividade humana em que se inserem.

Mais especificamente em relação aos gêneros orais, as Diretrizes (PARANÁ, 2008, p.66) afirmam que o trabalho com tais artefatos “deve ser consistente. Isso significa que as atividades propostas não podem ter como objetivo simplesmente ensinar o aluno a falar, emitindo opiniões ou em conversas com os colegas de sala de aula”. Os PCN (BRASIL, 1998, p.67-68), por sua vez, consideram que trabalhar com a oralidade em sala de aula não significa ensinar o aluno a falar, mas a “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.)”. Enfim, o trabalho com gêneros, orais e escritos, deve colaborar para a aprendizagem discente e para a sua atuação na sociedade como sujeitos ativos e com voz, haja vista que, para isso, são necessários o domínio da língua e o domínio dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2019).

Mais recentemente a BNCC (BRASIL, 2018) reafirma tudo isso, considerando que é objetivo do ensino de língua materna levar os estudantes a “produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada”. Deve-se considerar, pois, as três dimensões do trabalho com leitura, análise e produção de textos mediante a perspectiva dos gêneros discursivos (BRASIL, 2018, p.509). Ainda segundo o documento, em sala de aula, deve-se trabalhar também com os “elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.)”, além de deixar claro que o trabalho deve envolver escuta e produção oral (BRASIL, 2018, p.509).

Assim sendo, neste artigo, examinamos uma coleção de livros didáticos voltados aos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de verificar como são trabalhados os gêneros discursivos orais. Os materiais elencados para estudo são adotados por instituições de ensino públicas norte-paranaenses e foram

aprovados pelo *Programa Nacional do Livro Didático* – PNLD e publicadas no *Guia PNLD 2018* (BRASIL, 2018, 2017). Para a realização da pesquisa, buscamos fundamentação na perspectiva dialógica da linguagem, advinda de Bakhtin e o Círculo.

De acordo com os procedimentos teórico-metodológicos utilizados, realizamos pesquisa documental e bibliográfica: a primeira porque o trabalho tem como fonte documentos de educação (BNCC, PCN e DCE) e livros didáticos, cujos conteúdos não passaram ainda por tratamento analítico, sendo, portanto, matéria-prima de investigação e análise (GIL, 2010); a segunda porque foram utilizados “trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.158), no caso os textos de Bakhtin e do Círculo. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica colabora para o pesquisador ter uma ampla visão do objeto analisado; enquanto a documental tem como vantagem a apropriação de fonte rica, estável e diversa de material analítico.

A temática aqui exposta não é nova, tendo sido explorada em dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos. Todavia, a pertinência deste artigo está no fato de ele analisar uma coletânea de material didático indicada no *Guia PNLD 2018* (BRASIL, 2018), voltada ao ensino fundamental, que ainda não passou por crivo analítico e que está, neste momento, em utilização em salas de aula.

## 2. GÊNEROS DO DISCURSO

Os gêneros do discurso são, para Bakhtin (2019), *tipos de enunciados relativamente estáveis*. Essa definição, reiteradamente citada, precisa de esclarecimentos para ser inteiramente compreendida. Assim, é necessário considerar vários aspectos constitutivos dos gêneros para que essa afirmação faça sentido, de acordo com o pensamento de Bakhtin e, também, do Círculo. Os gêneros, em primeiro lugar, constituem-se a partir de conjuntos de textos que possuem elementos comuns, os quais os definem como pertencentes a domínios semelhantes, englobando forma e função. Os gêneros são histórica e socialmente reconhecidos e definidos segundo seu uso, sendo caracterizados por seu *conteúdo temático, construção composicional, estilo*, necessariamente mobilizados em uma *esfera de atividade humana* (BAKHTIN, 2019).

O *conteúdo temático* é o domínio de sentido de que se ocupa o gênero. A *construção composicional* é o modo de organizar o texto e estruturá-lo. O *estilo*, por sua vez, deve ser entendido, por um lado, como a seleção de meios linguísticos efetuada pelo enunciador; mas, por outro e, primordialmente, como o estilo do gênero. Além dessas especificidades, devem ser considerados, necessariamente, os elementos não linguísticos e os paralinguísticos, decorrentes do contexto discursivo, uma vez que toda interação discursiva é constituída de traços verbais e não verbais (VOLÓCHINOV, 2018), caso de gestos, expressões faciais e movimento, e traços suprasegmentais (ou prosódicos), como tom de voz,

velocidade de fala etc. Entre esses elementos, podemos elencar, ainda, meneios de cabeça, aparência, movimentação do corpo, risos, expressão facial, entre outros, comuns e necessários às interações discursivas caracterizadas como orais.

Medviédev (2012, p.193) afirma que “[...] o gênero é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado”. Isso significa que para compreender o todo que envolve o gênero, ou seja, o enunciado concreto que o atualiza, é preciso considerar sua dupla orientação: interna e externa (MEDVIÉDEV, 2012). Não se deve, portanto, olhar para forma composicional, estilo e conteúdo temático como elementos separados e separáveis. É preciso compreender a determinação interna e temática do gênero, assim como entender os fatores de espaço e tempo que o constituem. Isso porque, conforme Medviédev (2012, p.199), “é possível entender determinados aspectos da realidade apenas na relação com determinados meios de sua expressão. Por outro lado, os meios de expressão podem ser aplicados somente a certos aspectos da realidade”. Desse modo, não se pode ignorar, na compreensão de um gênero, a realidade para a qual ele aponta e da qual faz parte e constitui.

Há ainda um aspecto fundamental para a compreensão da ideia bakhtiniana de gênero: sua arquitetônica. Para considerar-se a *forma arquitetônica* (BAKHTIN, 2015) dos gêneros, e não simplesmente sua estrutura formal, é necessário observar, descrever, analisar e interpretar as dimensões interna e externa, explicitando suas inter-relações dialógicas e valorativas (entoativas, axiológicas), verificando suas condições de produção, circulação e recepção. Assim procedendo, veremos, com Medviédev (2012, p.201), que “o gênero lança uma luz sobre a realidade, enquanto a realidade ilumina o gênero”.

Os gêneros são variadíssimos. Por conseguinte, não é possível catalogá-los ou definir categoricamente suas características. Um gênero é sempre novo e velho, articulando em sua arquitetônica as fronteiras entre seu passado e seu presente. Os gêneros (suas condições de produção e recepção, seu estilo, sua composição etc.) estão em contínua mudança. E alterações nos gêneros surgem sempre que se faz necessário. “Um novo gênero constitui-se a partir dos gêneros existentes; em cada um dos gêneros acontecem reagrupamentos dos elementos previamente dados” (MEDVIÉDEV, 2012, p.206). E é por essa razão que os gêneros apresentam momentos de instabilidade e estabilidade e de permanência e mudança. Bakhtin (2015) argumenta que tal variedade genérica é determinada pela questão do *cronotopo*, ou seja, do tempo-espaço que o constitui e é por ele constituído. Um gênero move-se e se transforma conjuntamente com as alterações sociais, culturais, incluídas aí as mudanças espaço-temporais das esferas de comunicação e necessidades interacionais e discursivas, situacionais e contextuais. Todos esses elementos geram a *estabilidade/ instabilidade genérica* de que trata o autor.

### 3. DESCRIÇÃO DOS LIVROS ANALISADOS (6º AO 9º ANO)

Os quatro livros são formados por quatro unidades e cada uma delas é dividida em dois capítulos relacionados entre si tematicamente. Cada capítulo tem como tópico central um gênero discursivo:

NÍVEL	GÊNEROS DISCURSIVOS CENTRAIS DOS CAPÍTULOS
6º ano	Livro infanto-juvenil e conto, conto de assombração, diário pessoal e relato de memórias, poema, notícia curiosa, reportagem, artigo de opinião, crônica narrativa de humor.
7º ano	Conto, mito, cordel, prosa poética, reportagem, crônica argumentativa, entrevista, notícia.
8º ano	Conto de amor, poema, romance de memórias, romance, anúncio publicitário, <b>anúncio publicitário em vídeo e em áudio</b> , roteiro de cinema, resenha.
9º ano	Narrativa de ficção científica, poema, conto contemporâneo, conto fantástico, artigo de divulgação científica, crônica argumentativa e artigo de opinião (2x, dois capítulos da quarta parte do livro).

Quadro 1: Gêneros discursivos centrais dos capítulos dos livros didáticos analisados  
Fonte: as autoras.

Na coleção, em termos quantitativos, é dada maior atenção aos gêneros escritos em detrimento dos orais. Apenas um capítulo da coleção é dedicado a um gênero oral: anúncio publicitário em vídeo e em áudio. A cada duas unidades de cada livro, há a apresentação de um projeto de trabalho: 6º ano projeto de uma colcha de retalhos (*patchwork*) e revista; 7º de espetáculo teatral e jornal mural ou jornal informativo; 8º de leitura no pátio e exposição multimídia; e 9º de lançamento de um livro e publicação de revista. Os projetos são retomados, nos livros, no fim da unidade relativa ao fim de um semestre. Isso porque o projeto é elaborado para acontecer durante um semestre, ou seja, ao fim de dois bimestres. Os gêneros discursivos trabalhados nas unidades foram escolhidos de acordo com esses projetos, havendo coerência na construção global da coleção. A configuração de cada projeto está atrelada ao que será realizado, modificando-se em cada livro.

As quatro unidades correspondem, segundo os autores do livro, aos bimestres anuais. Cada capítulo é dividido em quatro partes: *Leitura em processo*; *Conhecimentos linguísticos*; *O gênero e sua produção*; *No mundo da fala*. As seções de cada capítulo são: Antes de ler; Texto 1; Leitura em processo; Conhecimentos linguísticos; Atividades de fixação; Atividades de aplicação; Ler outras linguagens; Antes de ler; texto 2; Leitura em processo; Conhecimentos linguísticos; Atividades de fixação; Atividades de aplicação; Da gramática para a escrita; O gênero e sua produção; Atividades 1, 2, 3...; No mundo da fala; Aproveite; Para concluir. Ou seja, traz uma divisão estrutural com certo padrão, embora algumas seções não sejam constantes em todas elas, como *Produção de autoria* e *Por falar em mistério* (presente no segundo capítulo do livro voltado ao 6º ano). Na abertura de cada um dos capítulos, os conteúdos trabalhados são apresentados; eles são retomados no fim de cada capítulo, para verificar a compreensão e o aprendizado discentes. Em termos de *designer*, os livros são bem atrativos. Há imagens, quadros e tabelas em cores. Letras e fundos coloridos também são empregados. Os gêneros orais são trabalhados na seção “No mundo da fala”, presente em todas as unidades. No quadro que segue, levantamos os gêneros orais indicados no quadro de conteúdos presente na abertura de cada unidade.

NÍVEL	GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS NA SEÇÃO “NO MUNDO DA FALA”
6º ano	Roda de conversa, histórias de assombração, depoimento, debate regrado, chamada jornalística para notícia, notícia de rádio e de TV, defesa de um ponto de vista, anedota,
7º ano	Contação de causos, encenação de peça teatral, cantoria, leitura expressiva, jornal falado, seminário, entrevista oral, debate regrado.
8º ano	Jogos teatrais, leitura oral de soneto, roda de conversa e apresentação oral, mesa-redonda, <i>podcast</i> , apresentação oral de propaganda, debate temático, exposição oral.
9º ano	Narrativa de ficção científica, declamação engajada, exposição oral, esquete, seminário, apresentação oral, seminário, reportagem de TV.

Quadro 2: Gêneros discursivos orais na seção “No mundo da fala”

Fonte: as autoras.

Nos livros, confundem-se os conceitos de gênero discursivo com o de ato (ação) em “leitura oral de soneto” e “apresentação oral de propaganda”, por exemplo. O foco da seção não está no gênero, mas no ato da leitura ou da apresentação oral, atividade de oralização de um texto escrito, a qual, apesar de indicada para o trabalho em sala de aula (BRASIL, 2018, 1998), não deve ser tratada como gênero, por não o ser, nem ser um exercício isolado, por acrescentar pouco à produção discursiva do estudante. Contar histórias, encenar peças teatrais, participar de entrevistas, realizar a leitura oral de textos etc. são práticas sociais que devem ser realizadas em sala de aula dentro de um processo de ensino e de aprendizagem estruturado, sem confundir tais ações com os gêneros que podem estar inseridos nelas, tais como o soneto, o caso, a entrevista etc. No que tange à oralização de textos escritos em aulas de línguas, a BNCC afirma se tratar de uma finalidade da habilidade de leitura (BRASIL, 2018). A produção oral, como requerem os documentos de educação, não se resume à leitura em voz alta. Ela deve servir de “expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’” (VOLÓCHINOV, 2018, p.205), ela precisa ser ponte do aluno com seus pares, seu professor e o mundo.

Cumprir observar também que, em geral, os gêneros discursivos solicitados na produção oral não são os gêneros focados no capítulo, de modo que é dada maior atenção a um gênero central (aquele do capítulo) e solicitado, na produção oral, outro gênero, ainda que se busque relacioná-los. Essa estruturação dá a ideia, salvo engano, de que a produção oral é algo à parte, menor, que deve vir por último (após leituras, interpretações de textos, atividades sobre gramática, escritas, atividades com interpretação de imagens). Além disso, como é a última parte de cada capítulo, acreditamos que, no percurso, no cotidiano de sala de aula, muitas vezes será deixado de lado pelo professor caso tenha havido um atraso na realização das atividades anteriores.

No fim de cada livro, há o manual ao professor em que se apresenta a proposta teórico-metodológica da coleção. Na parte correspondente à oralidade (“produção de textos orais”), lê-se: “para entender a oralidade no âmbito do ensino da língua materna, é preciso concebê-la não como simples fala, mas como uma prática social interativa que ocorre por meio da produção oral dos mais diversos

gêneros textuais” (p.322). No discurso dos autores, ora eles trabalham com a perspectiva dialógica pautada em Bakhtin e no Círculo, apesar de mostrarem algumas incoerências teóricas e metodológicas, ora eles adotam uma concepção mais estrutural de língua, linguagem e gênero (p.315). Nesse pequeno trecho (bem menor que aquele dedicado à explicação da produção de textos escritos), que é padrão para todos os volumes da coleção, é explicitado ao professor que ele encontrará um trabalho com seminário ao longo da coleção, mais especialmente no livro dedicado ao 9º ano. Isso tudo demonstra que, em comparação com a escrita, menos atenção é dada à oralidade.

#### 4. GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS EM UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

Quanto à concepção de gênero com a qual a coletânea trabalha, os autores afirmam o seguinte: “Nesta coleção procuramos realizar um trabalho bastante específico de identificação e caracterização do *gênero textual*, cujas bases teóricas se encontram em Bronckart e em Bakhtin” (p.317 – grifos nossos). Sublinhamos a expressão *gênero textual* porque os teóricos nomeados apresentam concepções distintas de gêneros, algo que não foi considerado no texto. O conceito de *gênero textual* por nós destacado na citação não está na perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo, que trabalham com gênero discursivo ou gênero do discurso. E não se trata de simples nomenclatura: trata-se de perspectiva epistemológica diferente, com consequências teóricas e metodológicas diferenciadas. Não há problema na escolha de uma ou outra linha epistemológica. O problema dos que as mobilizam é não as diferenciar. “Em suas múltiplas filiações, a concepção de *gênero* implica dimensões teóricas e metodológicas diferenciadas, cujas consequências para a compreensão de textos e discursos não podem ser ignoradas” (BRAIT; PISTORI, 2012, p.372).

Nos livros, são utilizados indistintamente os termos “gêneros discursivos”, “gêneros do discurso”, “gêneros do texto” e “gêneros textuais”. Em um momento do manual do professor, afirma-se:

##### Excerto 1:

Segundo Bernard Schneuwly<sup>3</sup>, é possível resumir da seguinte forma o conceito de **gênero** desenvolvido por Bakhtin no texto ‘Os **gêneros do discurso**’: pode ser chamado de **gênero textual**, portanto, o grupo dos textos que são organizados em situações semelhantes e que apresentam certa regularidade. Para agir socialmente, o sujeito produtor de textos conhece e reconhece as características de um **gênero** e faz uso desse conhecimento. Uma conversa em família, um bilhete entre colegas de classe, uma carta pessoal, etc. são exemplos de **gêneros**, uma vez que fazem parte de grupos de textos que apresentam características semelhantes. (retirado do *corpus de análise*, p.319 – grifos nossos).

---

<sup>3</sup> Apud Adam (1993).

Bakhtin e o Círculo não utilizam o termo *gênero textual*, mas sim *gênero do discurso*, caracterizando-o como “[...] conjunto dos meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade. A compreensão da realidade desenvolve-se e origina-se no processo da comunicação social ideológica” (MEDVIÉDEV, 2012, p.200). Bakhtin (2019, p.15) adverte: “jamais se deve minimizar a extrema heterogeneidade dos **gêneros discursivos** e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (grifos nossos).

Os autores da obra didática trazem, ainda, uma abordagem da Linguística de Texto e do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) para o trabalho com gêneros textuais (e não discursivos). Isso se manifesta a partir dos autores citados (Fávero, Mascuschi, Schneuwly e Signorini) e no material de divulgação dos livros na internet:

### Excerto 2:

No site [da editora], o professor vai encontrar duas **sequências didáticas** por volume [de livro didático da coleção], planos de aulas [...]. (retirado do *corpus de análise*, s/p – grifos nossos).

Cumprido comentar que, apesar de trazer autores vinculados ao ISD, caso de Schneuwly, os autores do material didático não seguem a metodologia de sequência didática proposta pelo ISD, não somente pela estrutura básica da sequência (apresentação, produção inicial, módulos, produção final), como pela presença de gêneros diversos em um mesmo capítulo (cada sequência didática trabalha com apenas um gênero por vez). A figura que segue traz parte do sumário do livro e, nela, pode-se notar que, nos capítulos dedicados ao artigo de opinião, também são apresentados os gêneros seminário (capítulo 7) e reportagem de TV (capítulo 8), diferentemente daquilo que a sequência didática mais tradicional sugere, ou seja, o trabalho com um gênero por vez.

<b>Capítulo 7</b>	<p><b>Artigo de opinião</b> ←</p> <p>Antes de ler 232</p> <p><b>Texto 1</b> – <i>Jovens sem segredo</i>, Alexandre Hohagen 233</p> <p><b>Leitura em processo</b> 234</p> <p><b>Conhecimentos linguísticos</b> 238</p> <p>Concordância verbal</p> <p>Conhecer – concordância verbal</p> <p>Antes de ler 244</p> <p><b>Texto 2</b> – <i>Os políticos são...</i>, Denis Russo Burgierman 245</p> <p><b>Leitura em processo</b> 246</p> <p><b>Conhecimentos linguísticos</b> 247</p> <p>Concordância verbal</p> <p>Conhecer – concordância verbal</p> <p><b>Da gramática para a escrita</b> 253</p> <p><b>O gênero e sua produção</b> 254</p> <p>Artigo de opinião e tipo argumentativo ←</p> <p><b>No mundo da fala</b> 259 ←</p> <p>Seminário ←</p>	<p><b>Capítulo 8</b></p>	<p><b>Artigo de opinião</b> ←</p> <p>Antes de ler 262</p> <p><b>Texto 1</b> – <i>Como desfazer amigos</i>, Rosely Sayão 263</p> <p><b>Leitura em processo</b> 264</p> <p><b>Conhecimentos linguísticos</b> 266</p> <p>Crase (I)</p> <p>Conhecer – crase</p> <p>Antes de ler 271</p> <p><b>Texto 2</b> – <i>O peso do estereótipo</i>, Moacyr Scliar 271</p> <p><b>Leitura em processo</b> 273</p> <p><b>Conhecimentos linguísticos</b> 275</p> <p>Crase (II)</p> <p>Conhecer – crase</p> <p><b>Da gramática para a escrita</b> 278</p> <p><b>O gênero e sua produção</b> 280 ←</p> <p>Artigo de opinião ←</p> <p><b>E por falar em comportamento...</b> 284</p> <p><b>No mundo da fala</b> 287 ←</p> <p>Reportagem de TV ←</p>
-------------------	---	--------------------------	--

Figura 1: Sumário: mais de um gênero por capítulo

Fonte: retirado do material analisado (livro do 9º ano do Ensino Fundamental, p.9).

Nos excertos que seguem, fica evidente que a coleção entende produção de texto como **produção escrita**, haja vista o enunciado “metodologia adotada



faz os alunos sentirem segurança na **escrita**” (grifo nosso), e o destaque dado ao processo de leitura em detrimento da escuta.

### **Excerto 3:**

A coleção traz um rico trabalho com a **produção de texto**. A metodologia adotada faz os alunos sentirem segurança na **escrita**, ganhando estrutura, aos poucos nas atividades, que vão de propostas bem simples até chegar à produção de autoria. [...] A coleção traz também quadros que apresentam as **habilidades leitoras** exigidas na **leitura** do texto base da unidade, o que permite ao aluno saber que capacidades precisou acionar na **leitura** mesmo sem perceber. (*retirado do corpus de análise, s/p – grifos nossos*).

### **Excerto 4:**

No manual do professor, são dados modelos de gêneros, ou seja, textos que servirão de modelo para a **escrita** do aluno no gênero focado na unidade. (*retirado do corpus de análise, s/p – grifo nosso*).

No material de divulgação, apresenta-se a organização dos livros, comenta-se o sumário, a divisão em unidades, a presença de quadros de conteúdos, a presença de tópicos de ortografia, acentuação e escrita (colocados no fim de cada volume), a leitura de textos imagéticos, a seção da gramática para a escrita e, por fim, a oralidade, cuja presença na coleção foi justificada.

### **Excerto 5:**

Também a oralidade é analisada com maior ênfase na seção ‘No mundo da fala’, em que são apresentados os gêneros formais orais públicos, **porque o domínio da fala faz parte da formação cidadã**. (*retirado do corpus de análise, s/p – grifos nossos*).

As demais seções da coleção não foram explicadas. No texto de apresentação, o processo de escuta (compreensão da fala) é completamente ignorado. Isso mostra que a coleção não valorizou o trabalho com a oralidade e sua compreensão.

Analisando o livro do 6º ano, primeiro capítulo, percebemos que os autores do material tentam seguir as proposições básicas dos estudos em gêneros discursivos, conforme indicaram no manual ao professor, citando, para isso, uma obra de Bakhtin: na primeira parte da produção do oral, são apresentados brevemente os aspectos contextuais do gênero (“Quem diz? Para quem diz?”, p. 49); em seguida, trabalha-se o conteúdo temático dos textos pertencentes ao gênero (“O que diz? Por que diz?”, p.49); continua-se com a construção composicional (“Como diz?”, p.49) – essa estruturação aparece em grande parte da coleção (Figura 2 e 3). Contudo, os autores não fazem referência às esferas de produção, circulação e recepção dos gêneros, não trabalhando com gêneros do discurso, mas com gêneros textuais.

## Depoimento

### QUEM DIZ?

Qualquer pessoa que tenha vivido uma situação marcante e que queira contar o que viveu.

### PARA QUEM DIZ?

O depoimento pode ser ouvido em rádios, exposições, sites. Muitas revistas e jornais transcrevem e reescrevem relatos de seus leitores. Portanto, qualquer pessoa que acesse esses suportes poderá ouvir/ler um relato.

### O QUE DIZ?

Relata um acontecimento real que marcou a vida de quem produz o texto. Nesse gênero, então, além de contar a história, o autor mostra como estava se sentindo naquela situação.

### COMO DIZ?

O depoimento é feito em primeira pessoa: eu. Comunica uma história com personagens reais, localizados no tempo e no espaço. Por isso, é comum iniciar o depoimento dizendo onde estava, quando e fazendo o quê. Em seguida, o locutor desenvolve a apresentação do fato relatando o que observava na situação e descrevendo como se sentia.

### POR QUE DIZ?

O depoimento é produzido não só para fazer as outras pessoas conhecerem sua história, mas também para emocionar ou para ensinar alguma coisa aos ouvintes/leitores.

Em geral, quando se fala em depoimento (ou testemunho), as pessoas se lembram das situações de comunicação que fazem parte do universo da lei, em que uma pessoa é convocada a depor, e o texto com seu testemunho é chamado depoimento. Nele, é relatado oralmente, para um juiz, um fato de acordo com o ponto de vista de quem dá o testemunho, isto é, da maneira como aquela pessoa viveu ou percebeu os fatos em questão. O escrivão do julgamento registra por escrito o depoimento

Figura 2: Estrutura da seção “No mundo da fala” da coleção em análise  
Fonte: retirado do material analisado (livro do 6º ano do Ensino Fundamental, p.113).

## O que é um seminário?

### QUEM DIZ?

O aluno ou o grupo que se informou sobre um assunto.

### PARA QUEM DIZ?

Para os interessados em conhecer o assunto desenvolvido. No contexto escolar, o destinatário do seminário são os alunos e o professor.

### O QUE DIZ?

Os resultados de uma pesquisa.

### COMO DIZ?

Por ser um gênero oral, na apresentação de seminário, é preciso guiar-se pela seguinte estrutura: 1. apresentação geral do tema e do ponto de vista adotado para abordá-lo; 2. exposição dos dados pesquisados; 3. conclusão e encerramento: um dos seminaristas retoma todos os pontos discutidos e conclui o texto de acordo com o que foi pesquisado e desenvolvido. Em geral, o seminário apresenta a sequência argumentativa, por exemplo na defesa de um ponto de vista.

### POR QUE DIZ?

Produzido em situações formais, o seminário é feito para transmitir conhecimento.

Figura 3: O que é um seminário  
Fonte: retirado do material analisado (p.197).

Na figura 4, ao explicar as características do gênero “contação de fábulas”, os autores da coleção recorrem a entrevistas com contadores de histórias, nas quais eles apresentam duas “dicas” (uma sobre atitude diante de um esquecimento e outra a respeito da respiração), essas são utilizadas pelos autores para explicar aos estudantes como eles devem produzir o texto oral pertencente ao gênero. Após as dicas, os autores trazem algumas “instruções” para a produção textual. O trabalho com o gênero fábula está limitado à escrita. Isso acontece com outros gêneros (propaganda e entrevista, por exemplo).

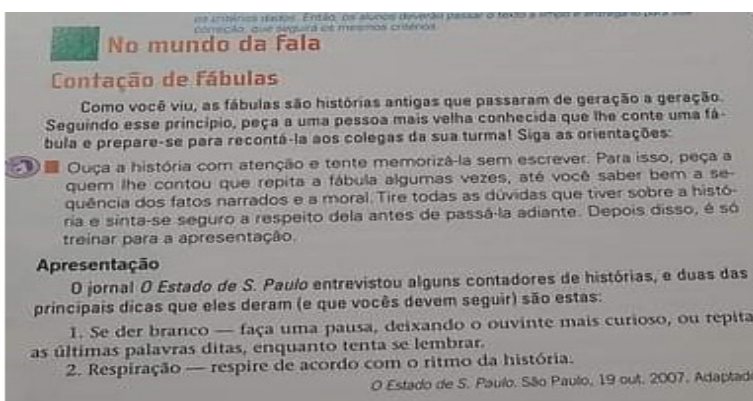


Figura 4: No mundo da fala: contação de fábulas  
Fonte: retirado do material analisado (livro do 6º ano do Ensino Fundamental, p.76).

No tópico dedicado ao gênero “contação de causos”, não se explicitam as diferenças e as semelhanças com a “contação de fábulas”, também não se discute a origem oral desses gêneros. Para tratar da “contação de causos”, o material traz a seguinte introdução:

### Excerto 6:

#### Contação de “Causos”

Existem inúmeras maneiras de contar histórias. Há até quem viva disso: são os contadores de histórias. Alguns se profissionalizam, outros contam por gosto, por arte, por prazer. É o caso de Geraldinho, grande contador brasileiro. (*retirado do corpus de análise, livro do 6º ano do Ensino Fundamental, p.43*).

Após esse parágrafo, são apresentados respectivamente: uma breve biografia do contador; o texto “O causo da bicicleta”, de Geraldinho; um parágrafo sobre os contadores de histórias, buscando atrair o respeito dos alunos para cultura brasileira e para os contadores brasileiros, assim como valorizar a ambos (algo notável da parte dos autores da coleção); solicitação de uma atividade e um quadro com “sugestões de como contar seu causo” (Figura 5). “O causo da bicicleta”, inserido na seção, não é discutido. As marcas linguísticas do texto não são analisadas, não se fala a respeito do processo de transcrição, mesmo que tenha sido indicado o transcritor na fonte do texto, as diferenças entre fala e escrita, essenciais para o entendimento do processo de retextualização, também não foram mencionadas. O estudante lê uma transcrição e, a partir disso, precisa produzir um texto oral sem ter ouvido os contadores, sem ter observado seus gestos, expressão facial, seu tom de voz.

Os contadores de história não precisam ser alfabetizados. Em um país como o Brasil, em que aproximadamente 14 milhões de pessoas não são alfabetizadas, temos de respeitar essa atividade e reconhecer que os contadores ajudam a preservar as histórias e a não deixá-las morrer. O que deveria ser feito para valorizar essa atividade?

*Prof (a), leve os alunos a concluir que a arte de contar histórias nasceu no meio popular e deve ser respeitada como fonte de transmissão de experiência e conhecimento.*

**■** Pesquise outros nomes de contadores de histórias e outras histórias populares. Consulte livros, revistas, sites e converse com familiares. Traga para a classe os nomes e os textos coletados. Forme um grupo com alguns colegas e façam uma roda de “causos” em que cada um conta para os outros a história recolhida. Divirtam-se!

*Prof (a), pode ser interessante pesquisar este site, por exemplo, <<http://escutaso.vilabol.uol.com.br>>. Valorize o modo de contar histórias de sua região.*

**Sugestões de como contar seu “causo”:**

1. Imita as vozes das personagens humanas e de animais.
2. Grite, se a narrativa assim pedir.
3. Gesticule.
4. Faça ruídos: ronco, vento, choro, gargalhada, etc.
5. Dê detalhes da narrativa.
6. Faça comentários durante a narração.
7. Use expressões populares.

Figura 5: No mundo da fala: contação de fábulas

Fonte: retirado do material analisado (livro do 6º ano do Ensino Fundamental, p.46).

Há três formas possíveis de se apresentar uma transcrição: fonética (para estudo dos fonemas); grafemática (para estudo da oralidade); ortográfica (para estudos da retextualização). A transcrição apresentada é a ortográfica (padrão utilizado no jornalismo e na academia quando o foco está no conteúdo do texto, e não na sua construção linguístico-discursiva), de forma que se apagam muitas

das marcas da oralidade, caso de truncamentos, hesitações, repetições etc. O material didático poderia ter aproveitado essa transcrição para integrá-la a uma transcrição grafemática do gênero em tela e trabalhar com a sua retextualização (MARCUSCHI, 2007; FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2007), mostrando as diferenças entre oralidade e escrituralidade, entre as quais se destacam aquelas decorrentes do envolvimento do auditório e das condições de produção do discurso (RODRIGUES, 1997).

No livro do 7º ano, no capítulo dedicado à entrevista, por exemplo, a estrutura apresentada na Figura 2 e 3 não reaparece, porque fora trabalhada anteriormente na escrita, já que o gênero, na perspectiva dos autores, não foi alterado (entendendo que a entrevista na escrita e a entrevista na fala não apresentam marcas linguísticas distintas nem contexto de produção e circulação diferentes). Considerar que na fala e na escrita o gênero permanece inalterado é ignorar as marcas estilísticas do gênero (BAKHTIN, 2016, 2015, 2013), próprias das condições de produção nas duas modalidades de uso linguístico (fala e escrita) e também ignorar a enunciação e as condições em que ela se realiza (VOLÓCHINOV, 2018), as quais influenciam de modo determinante a configuração dos gêneros. Ignorar as condições de produção e de recepção dos gêneros, assim como as esferas, é, pois, desconsiderar toda a perspectiva dialética e dialógica do discurso. O meio social e situação social mais imediata determinam a estrutura da enunciação (VOLÓCHINOV, 2018).

No ensino de línguas, segundo as DCE (PARANÁ, 2008, p.64): “as marcas linguísticas também devem ser abordadas no trabalho com os gêneros, para que o aluno compreenda os usos da língua e os sentidos estabelecidos pela escolha de um ou de outro elemento linguístico”. Na coleção de livros didáticos em estudo, não há qualquer menção a respeito do estilo do gênero oral. Apenas são indicadas algumas “dicas” de preparação, planejamento e apresentação. Isso reflete o que Bakhtin (2013, p.23) afirmou: “Na prática, muito raramente o professor dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas”. Assim, o trabalho estilístico com o gênero é deixado de lado, prevalecendo informações injuntivas (Figura 5, trecho transcrito abaixo):

#### **Excerto 7:**

##### **Sugestões de como contar seu “causo”:**

1. **Imite** as vozes das personagens humanas e de animais.
2. **Grite**, se a narrativa assim pedir.
3. **Gesticule**.
4. **Faça** ruídos: ronco, vento, choro, gargalhada, etc.
5. **Dê** detalhes da narrativa.
6. **Faça** comentários durante a narração.
7. **Use** expressões populares. (*retirado do corpus de análise, livro do 6º ano do Ensino Fundamental, p.46 – grifos nossos*).

Ao longo do material, os gêneros orais estão praticamente restritos às atividades de produção oral exigidas pelos documentos: PCN (BRASIL, 1998), BNCC (BRASIL, 2018), DCE (PARANÁ, 2008). Este último afirma que “o

trabalho com os gêneros orais deve ser consistente” (PARANÁ, 2008, p.66), ou seja, deveria ser denso, sem lacunas, incoerências, distorções, realizado em boa quantidade. A BNCC (BRASIL, 2018) também traz a ideia de constância do trabalho com oralidade e sua integração com os demais eixos do ensino da língua portuguesa, o que, de fato, está presente na coleção, tanto que os livros apresentam uma seção denominada “No mundo da fala”. O que falta é consistência no trabalho com gêneros orais, já que as atividades propostas não levam o estudante à produção eficiente do gênero trabalhado, porque, para isso, necessitariam mais informações, caso do estilo do gênero. Trabalhar com a oralidade em sala de aula não significa ensinar o aluno a falar, mas a “desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de língua portuguesa e de outras áreas [...] e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo [...]” (BRASIL, 1998, p.67-68).

Apesar de os autores do material afirmarem que os livros trabalham com a oralidade e de ser reiterado o valor que a prática do oral tem na formação discente, colaborando para o adequado emprego da língua falada em distintas situações de comunicação oral, os livros deixam a desejar no tratamento dado à oralidade e aos gêneros orais, especialmente aos formais. De maneira geral, há pouco espaço para atividades envolvendo gêneros orais; as atividades de produção oral são realizadas a partir da observação de uma transcrição do oral para o escrito (quando a transcrição se faz presente); ensina-se um gênero e outro é cobrado na produção etc. No primeiro capítulo do livro voltado ao 7º ano (total de 36 páginas), o trabalho com a oralidade fica reduzido a duas páginas. A atividade de oralidade, realizada nesse momento, é a de oralização de um conto (gênero trabalhado anteriormente por meio da escrita). Trata-se, apenas, de uma atividade de retexualização da escrita para o oral, e não de uma produção oral mais prototípica.

Ademais, outros pontos negativos das atividades de produção referem-se ao foco na temática, na sequência textual ou sequência tipológica<sup>4</sup> (ADAM, 1993), porém não no gênero, e à ausência de discussão a respeito do auditório. Levando-se em conta que a enunciação é concretizada pelos interlocutores envolvidos, de acordo com os contextos dos discursos: “[...] não importa qual aspecto da expressão-enunciado considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela *situação social mais próxima*” (VOLÓCHINOV, 2018, p.204 – grifos do autor). Além disso, “a importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande” (VOLÓCHINOV, 2018, p.205). A produção do gênero não pode desconsiderar, portanto, os leitores ou os ouvintes do texto. O estudante ao apresentar um seminário, por exemplo, precisa levar em conta seus interlocutores - colegas e professor-, essenciais para a produção de sentidos.

Desse modo, reiteramos com os autores do Círculo de Bakhtin que não se pode ignorar as condições de produção, circulação e de recepção dos gêneros, e de forma especial no processo de ensino e de aprendizagem. Tais aspectos devem

---

<sup>4</sup> As sequências tipológicas prototípicas são narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa e dialogal (ADAM, 1993).

compor os tópicos da aula e a compreensão dos gêneros, para que o discente possa entender que, se forem alteradas as condições e as esferas de atividade humana de determinado gênero, seus objetivos serão outros, assim como seus interlocutores, sua arquitetônica e, portanto, o gênero terá de ser (re)pensado. Uma entrevista na mídia assume características específicas; a entrevista médica, outras. A transposição de um desses gêneros para a sala de aula gera modificações no estilo, na forma e, em especial, na função do gênero, porque esse processo implica objetivos didáticos e pedagógicos que não estavam presentes em outras esferas. Ignorar essas especificidades significa fazer os estudantes entenderem que a entrevista na fala e na escrita é igual, mantendo o mesmo conteúdo temático, construção composicional, estilo e coerções da esfera em que circula. Marcas da oralidade na escrita não definem a identidade nos dois registros.

Os gêneros orais, em sua maioria, são expostos apenas na seção voltada à produção oral (“No mundo da fala”), a qual **não** está presente em todas as unidades (salientamos). Além disso, o espaço disponibilizado para a seção é bastante reduzido. Exemplo disso está no livro do 9º ano: para o trabalho com o gênero debate regrado são dedicadas quatro páginas, das quais duas são dedicadas à exposição de uma reportagem publicada no caderno *Folhinha*, do jornal *Folha de S. Paulo*, texto a ser utilizado no debate que se deve realizar em sala pelos alunos (Figura 6).

**No mundo da fala**

**Debate regrado**

**Quem diz?**  
Os participantes (debidantes), o mediador e o público.

**O que diz?**  
O participante apresenta sua opinião, sempre fundamentando-a com argumentos e fatos que a comprovem.

**Como diz?**  
O debate é produzido numa situação de diálogo, com normas bem definidas. Para sua apresentação, há um intermediação mediadora que cuida de seu encaminhamento: controla o tempo e as falas, perguntas e respostas dos debatientes e do público.

**Por que diz?**  
Baseado no diálogo, sua função é tanto expor argumentos próprios quanto ouvir argumentos alheios.

**Para quem diz?**  
O debate é geralmente produzido para o público, visando uma reflexão bem feita. Alguns exemplos de debate são o político, que ocorre em época de eleições, ou aquele para públicos específicos, como os debates para jovens que alguns canais de TV promovem.

Leia esta reportagem sobre as dificuldades de viver em sociedade, publicada no caderno *Folhinha*, do jornal *Folha de S. Paulo*.

### Lições de convivência

Kátia Calabrone  
Da redação



Se alguém puxa seu cabelo com toda a força, você revê-la? E se alguém o singa ou lhe dá um apelido de tes-tá-vel?

“Há situações em que é preciso ter um protocolo”, diz Daniel Lintrigo, 11. Calta, vários a explicação, “serôcneter” seria um aparelho imaginário que acenderia uma luzinha para a gente se tocar quando está sendo muito “mala” ou quando há uma necessidade no ar que indica que devemos ser mais “adultos”. Seria uma beleza se todo mundo tivesse um desses.

Bem, como não é o caso, aqui vão alguns toques para você não fazer feio com os amigos, além de histórias vividas por crianças nas quais elas reconhecem que não separam o “mama”.

As dicas a seguir foram escolhidas pela psicóloga Rosely Sayão, colunista da *Folha*, e pela professora Rita de Cassia Fraga, diretora do Sindicato dos Professores de São Paulo.

250 UNIDADE 4

“Seu não é um mural. São regras importantes para conviver bem com o outro”, diz Sayão.

“Acho legal que a gente tenha direitos e deveres porque aprendemos a respeitar os outros. Se a gente quer dar opinião, também precisa saber ouvir. A opinião do outro pode ser melhor do que a nossa. Se eu não ouvir não vou aprender”, disse Luiz Henrique Gonçalves, 11.

Alunos das escolas Stance Dual, Caritas e Espaço Viva Vida, em São Paulo, colaboraram no debate.

**Algumas dicas para viver bem com os outros**

- Tenho o direito de expressar minhas opiniões e o dever de ouvir a opinião dos outros.
- Tenho o direito de discordar de opiniões diferentes da minha e o dever de expressar isso de modo civilizado.
- Tenho o direito de ficar sozinho ou junto com meus colegas e o dever de ser solidário com quem quiser companhia.
- Tenho o direito de frequentar ambientes pacíficos e estimulantes e o dever de colaborar para que isso aconteça.
- Tenho o direito de ter horas para brincar e o dever de me esforçar nos estudos.
- Tenho o direito de ter adultos que se responsabilizam por mim e o dever de respeitá-los.
- Tenho o direito de ser como sou, desde que isso não interfira no bemestar dos outros, e o dever de respeitar as diferenças dos outros.

Fontes: Rosely Sayão, psicóloga e consultora em educação, é também colunista da *Folha*; e Rita de Cassia Fraga, professora e diretora do Sindicato dos Professores de São Paulo.

**Em seu tudo**

OK. OK. Todo mundo sabe que tem o direito de expressar suas opiniões. Mas, às vezes, você esquece o fato de não existir apenas a SUA opinião no mundo. Lilian Avichir, 11, explica.

A menina teimou em fazer um seminário inteiro sozinho. Açou que deveria ficar com todas as partes do trabalho e deixou um resumo de texto para as amigas. “Eu pensei que conseguiria fazer tudo. Acabei me enrolando e ficou uma droga”, reconhece.

**Excluídos**

“Acusou muito nas melhores escolas. Um aluno novo é apresentado à classe, um e outros ficam de resaca. Não começa, eu não queria ser amigo dele porque o algará meuninho chato”, diz Marlon Mendes, 11.

“Depois percebeu que era bobetezinha”. Daniel também achou que Felipe (Figura 11, “Toa lá com a cara dele”). Como eles mesmos comentaram, quando entra um colega novo na turma, pela rotina: “Mas a gente percebe o nosso erro depois”, fala Daniel.

**Mantê-lo...**

As crianças concordam em respeitar as pessoas mais velhas, desde que não sejam 50 ou mais velhas. “Isso de ter que respeitar os mais velhos é um ditado muito errado. Acho que todo mundo deveria respeitar todo mundo”, disse Camila Canby, 11. “E bom ter um responsável pela gente, desde que não seja um irmão mais velho que se sente o dono do mundo”, disse Lucas Alves, 11. Os pequenos estão de acordo. “Na hora da briga eu chamo a minha mãe”, diz Vitória Moribe, 6.

**O responsável**

Laura Zetere, 11, conta que de vez em quando, quando quer ficar sozinha, empurra as irmãs, que teimam em pegá-la no pé dela. “Eu acabo empurrando as meninas. Sei que deveria conversar, mas elas ainda não são civilizadas”, diz. O colega Felipe Kuhl, 11, que também é o mais velho entre seus irmãos, conta: “Sou responsável pelos meus irmãos. Eles fazem muita bagunça, mas até gosto de ter esse papai”, diz.

**Cara a cara**

“Tudo tem um limite”, diz Nicolau Torquato, 12. O menino fala sobre quando as pessoas querem mudar seu jeito de ser. O colega Daniel concorda: “Você não pode mudar o jeito de ser de ninguém. Se a pessoa não for com a sua cara ou vice-versa, o melhor é ficar na sua”, explica. Natália Tamy, 11, pondera. Acha que ninguém precisa mudar, mas reconhecer o que está errado para tentar melhor.

**E se pegarem no teu mel?**

“Acho meu amigo um pouco dano e às vezes digo isso a ele. Estou querendo xingar-lhe menos, porque sei que ele fica chateado”, diz

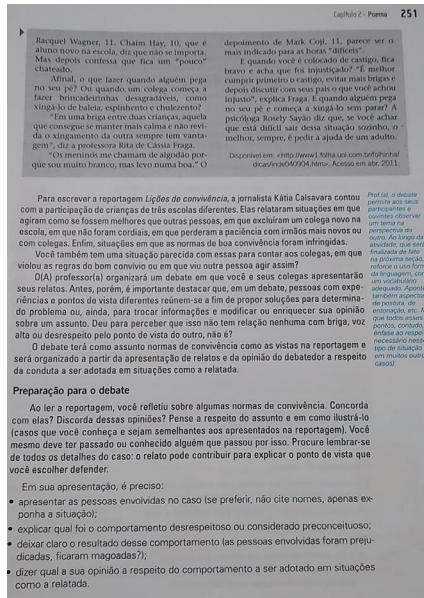


Figura 6: No mundo da fala no livro do 9º ano do Ensino Fundamental  
Fonte: retirado do material analisado (p.249-251).

Maior atenção é dada à oralidade no livro do 9º ano, em que o gênero discursivo seminário (ou apresentação oral, outro nome dado ao gênero no livro) é foco da seção “No mundo da fala” mais de uma vez (p.114-115, p.196-197, p.259-261, p.224-225). Como se pode perceber pela numeração das páginas, o espaço é exíguo se comparado ao trabalho com escrita, leitura e análise linguística. Isso reflete o que afirmam as DCE (PARANÁ, 2008, p.55), “no ambiente escolar, a racionalidade se exercita com a escrita, de modo que a oralidade, em alguns contextos educacionais, não é muito valorizada”.

Os autores da coleção poderiam ter reservado um capítulo para tratar do gênero seminário (também chamado de apresentação oral e de exposição oral na coleção e por alguns pesquisadores), o que não foi feito. Isso teria acrescentado bastante à coleção e ao trabalho com oralidade e gêneros orais em sala de aula, porque “atividades orais precisam oferecer condições ao aluno de falar com fluência em situações formais; adequar a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções); aproveitar os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir” (PARANÁ, 2008, p.65). Para tanto, é necessário um trabalho contínuo, organizado e denso. Entender que a modalidade oral da língua é mais simples e, por isso, necessita de menos trabalho em sala de aula, é ignorar as pesquisas linguísticas realizadas desde a década de 1960, as quais mostram a complexidade da oralidade, cuja gramática apresenta itens distintos daqueles da modalidade escrita, como entonação, velocidade de fala, construção tópica, organização dos turnos de fala, entre outros. Tais aspectos, apesar de

não necessitem de abordagem teórica metalinguística, devem ser trabalhados no ensino da língua, como bem preconizam as DCE, os PCN e a BNCC. Outro problema constante é inserir fala e escrita em dois polos opostos e estanques, desconsiderando o continuum entre as modalidades e entre os gêneros orais e escritos, formais e informais.

Analisando mais profundamente o trabalho com esse gênero discursivo seminário, verificamos que os autores buscam apresentar uma progressão no trabalho com esse gênero (p.114): 1º definição do gênero e a informação de que ele recebe mais de uma nomenclatura; 2º apresentação do objetivo do gênero (“expor os conhecimentos adquiridos durante um processo de pesquisa”); 3º indicação de uma sequência de atos para a produção de um seminário. Isso está de acordo com o que dizem as DCE: “o ato de apenas solicitar que o aluno apresente um seminário não possibilita que ele desenvolva bem o trabalho. É preciso esclarecer os objetivos, a finalidade dessa apresentação” (PARANÁ, 2008, p.66). Contudo, não é só isso. É preciso consistência, exercícios complementares para trabalhar os aspectos prosódicos da oralidade, tais como velocidade e tom de voz, olhar, postura, vestimenta, e também outros elementos, como o emprego de recursos audiovisuais (apresentação de slides, por exemplo), o que é indicado na BNCC (BRASIL, 2018). Isso tudo porque “fala e escrita fazem um uso diferenciado das condições contextuais na produção textual” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p.22).

Após três breves parágrafos sobre seminário, são indicadas atividades para os alunos realizarem: solicita-se a reunião em grupos e é determinado o tema dos seminários (contistas contemporâneos); 1ª) delimitação do tema, autores a serem pesquisados (apresentação do *conteúdo temático*); 2ª) pesquisa e seleção das informações que serão apresentadas, nessa atividade é apresentado o *contexto de produção e de recepção do gênero seminário* (interlocutores serão os colegas da turma e o professor); apresentação de algumas palavras comuns de aparecerem em seminários (*marcas linguísticas próprias do gênero*) por meio de apenas uma imagem sem mais dados; 3ª) esquema de apresentação (*construção composicional do gênero*) – cada fase é apresentada ao estudante, sem também recorrer a qualquer pesquisador sobre o assunto; 4ª) apresentação propriamente dita (apresentam-se dicas para o momento da apresentação). Nesse ponto, ainda que superficialmente, são contemplados os aspectos do gênero conforme indica Bakhtin (2019), a saber: construção composicional, conteúdo temático e estilo, mas sem que seja chamada a atenção do aluno para esferas em que o gênero é produzido, circula e é recebido. Trata-se de um trabalho bastante breve, que não dá conta dos ensinamentos necessários para que os estudantes compreendam de fato o que é um gênero e, conseqüentemente, que possam produzi-lo como autores e não apenas reprodutores de estruturas. Seriam necessárias atividades para o exercício da produção oral e também para a compreensão do gênero. Deve haver por parte de alunos e do professor um esforço contínuo para o entendimento e a produção de gêneros orais, pois “a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes, como arriscar-se e se fazer compreender,



dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança” (BRASIL, 2018, p.200).

Sem mais informações, os alunos poderiam ter dificuldade para entender como produzir uma apresentação midiática e em que ela se difere de uma apresentação oral (de um seminário). Não são indicadas atividades de preparação, como curtas apresentações de temas livres para os alunos exercitarem a fala antes da apresentação principal. Apesar de assinalar a Escola de Genebra como referencial teórico, os autores do livro ignoram algumas indicações dadas por ela, como a necessidade de uma produção inicial para que o professor avalie as dificuldades discentes e, com base nessa avaliação diagnóstica, pense nos aspectos do gênero que devem ser trabalhados. Sem exercícios e uma avaliação contínua por parte do professor, acreditamos que seja difícil para o estudante saber se ele fala de modo claro (e não pausadamente) e audível (e não alto). Para isso, seriam necessários exercícios de treino. Acreditamos que do modo como foi sugerido não há condições de os estudantes produzirem um seminário de maneira adequada e eficiente. Também não há indicativos de como o professor deve avaliar as apresentações.

Gomes-Santos (2012) traz informações acerca da exposição oral (ou seminário): como organizar, como estruturar, como avaliar (para gêneros escritos, atividades de análise linguística e de leitura e interpretação de textos, os livros trazem sugestões de respostas e de como o professor pode avaliar o aprendizado discente, o que não ocorreu com gêneros orais). Os autores dos livros didáticos poderiam ter se apoiado nas obras desse autor e em várias outras pesquisas sobre o assunto. Em relação ao esquema de apresentação - que Gomes-Santos (2012) chama de roteiro -, os autores indicam seis partes básicas: abertura, introdução, apresentação do plano, desenvolvimento, conclusão e encerramento. O esquema certamente ajuda os estudantes na apresentação de um seminário, mas ele carece de maior exemplificação e está bem superficial, porque há vários modos de se iniciar, desenvolver e encerrar uma exposição oral, os quais não foram indicados no livro, também não foram dadas sugestões de leitura a alunos ou ao professor.

### **Excerto 8:**

- a) abertura:** apresentação do grupo, saudação à plateia e definição dos papéis que serão executados lá na frente. (sim, executados, pois não podemos esquecer que, na situação vivida, vocês serão atores de uma produção de texto. Deixarão de ser meros alunos para ser tornarem apresentadores...).
- b) introdução ao tema:** como o tema de vocês são os contistas contemporâneos, a introdução deve tratar um pouquinho do que é a contemporaneidade, do que é o conto atual, etc.
- c) apresentação do plano:** um participante deve dizer quais serão as ações do grupo: quem vai falar o que e qual a sequência dada pelo grupo.
- d) desenvolvimento:** é o momento em que o grupo vai expor aos colegas o assunto pesquisado, conforme indicado na apresentação do plano. Pode haver subdivisões.

- e) **conclusão:** o grupo decide como terminar um seminário: um pequeno filme sobre o autor pesquisado, a leitura de um conto, um debate, um problema?
- f) **encerramento:** amarrando as partes da apresentação, o grupo retoma a abertura e agradece a atenção do público. (*retirado do corpus de análise*, livro do 9º ano, p.114-115 – grifos nossos).

Em “No mundo da fala” seguinte, os autores abordaram ainda a apresentação oral, mas com ênfase nos sentimentos (na expressão de sentimentos). Para isso, apresentaram um texto publicado na *Folha de S. Paulo*, a fim de, em seguida, levar a alguns questionamentos a respeito do texto. Os alunos deveriam discutir, em equipes, e, em seguida, expor sua opinião sobre o assunto debatido (medo e vergonha) por meio de uma apresentação oral. O material didático apresentou alguns “parâmetros” para a exposição dos alunos (figura que segue), os quais, a nosso ver, estão vagos, porque permanecem questões: a) Elaborar uma reflexão de que modo? Por escrito? Que gênero produzir? Como saber onde colocar as pausas? Pausas de quanto tempo? Apenas as pausas podem levar à reflexão do auditório? Que situação de produção? Não há qualquer indicativo dessa informação. Que é uma frase de efeito? Como produzi-la? Por que utilizar uma frase de efeito para encerrar? Quais são os outros modos de encerrar uma apresentação?

### **Excerto 9:**

#### **Para expor**

Depois da discussão, elaborem uma reflexão a respeito dos sentimentos por meio de afirmações categóricas, exemplos vividos, narração de situações comuns (como a do segundo dia de aula), etc.

Não se esqueçam de falar em um tom claro, em elaborar frases mais curtas e em dar pausas quando sua atenção for a de fazer o ouvinte refletir mais.

Vocês devem considerar a situação de produção e, portanto, elaborar um texto mais formal e logicamente encadeado.

Para terminar a fala, deem a ela um tom mais sereno e finalizem, se possível, com uma frase de efeito. (*retirado do corpus de análise*, livro do 9ºano, p.225).

Além disso, acreditamos que apenas um texto não é suficiente para que os alunos se sintam seguros para debater sobre qualquer assunto. Para isso, seria necessário que eles realizassem uma pesquisa complementando as informações. Não há também qualquer dado sobre a autora do texto indicado para leitura, nem há informações acerca do veículo em que o texto foi publicado, ignorando-se a importância desses elementos para a dialogicidade a que se refere Bakhtin (2015). É preciso entender que todo discurso procede de alguém, o qual está inserido em um dado tempo e espaço – cronotopo (BAKHTIN, 2015), e são esses elementos, em conjunto, que produzirão sentidos. Além disso, “em linhas gerais, na metodologia de ensino prática e funcional, uma forma não deve ser assimilada no sistema abstrato da língua como idêntica a si, mas na estrutura concreta de um

enunciado, como um signo mutável e flexível” (VOLÓCHINOV, 2018, p.180, nota de rodapé 38).

A ausência de informações contextuais para a construção do contexto de produção do discurso pode impactar negativamente a produção discente, prejudicando, por consequência, a busca por uma responsividade discursiva (BAKHTIN, 2015). A maior contextualização estaria de acordo com o que determinam as DCE (PARANÁ, 2008, p.66): “na proposição de um seminário, além de explorar o tema a ser apresentado, é preciso orientar os alunos sobre o contexto social de uso desse gênero; definir a postura diante dos colegas; refletir a respeito das características textuais [...]; organizar a sequência da apresentação”.

Por o gênero seminário, diferentemente de gêneros exclusivamente escritos, não ter sido enfatizado em um capítulo, cremos que isso o diminui e pode criar no estudante a ilusão de que os gêneros escritos são mais importantes que os orais, haja vista a atenção dada àqueles, nos livros, ser bem maior (na coleção, os gêneros escritos figuram como ponto central das unidades, o que não ocorreu com gêneros orais).

No “No mundo da fala” das páginas 259 a 261, último que trata de seminário, solicita-se uma apresentação a respeito de problemas sociais, tais como degradação do meio ambiente e desemprego, trabalho infantil, miséria e fome. Apesar de o desemprego poder fazer parte da vida de alunos do 9º ano por meio de seus familiares, eles geralmente não se encontram em período de procura de emprego. Por isso, não acreditamos que a temática seja muito afeita a eles. Exatamente por isso, a seleção de tópicos que dizem respeito à realidade dos estudantes seria mais proveitosa, deixando por conta deles a escolha do assunto a ser exposto. Os temas levantados nos livros são de fato importantes para a discussão, mas seria mais frutífero para uma exposição que os estudantes tratassem de tópicos que lhes fossem próximos ou que estivessem relacionados aos conteúdos disciplinares, seja na disciplina de Língua Portuguesa, seja em outra, por meio de um trabalho interdisciplinar, o que enriqueceria as apresentações. Professores de disciplinas distintas poderiam, juntos, selecionar assuntos para as exposições, as quais seriam avaliadas em mais de uma disciplina em um trabalho colaborativo.

A atividade apresentada na página 260 do livro (criação de um estande com mural de imagens para apresentação do tema) é interessante. Todavia, faltam informações, por exemplo, de quem seria o público a que se destina. Infere-se tratar-se dos colegas da escola. Sendo isso, que interesse teriam, de fato, outros estudantes de Ensino Fundamental na resolução dos problemas apresentados? Como poderiam esses alunos apoiar ou aderir ao projeto? Acreditamos que algo mais voltado à realidade escolar seria mais vantajoso. No lugar disso, a exposição poderia tratar de problemas relativos à própria escola, exemplo: como melhorar o cuidado e a preservação do patrimônio escolar (livros, carteiras etc.)? Como melhorar o aproveitamento escolar? Como melhorar a merenda escolar? Como ter aulas de educação física mais dinâmicas e diversificadas? Esses são apenas alguns exemplos de temáticas mais próximas à realidade de alunos da educação básica. O livro didático (p.261) traz algumas informações novas aos estudantes,

apresentando-as como já conhecidas e já debatidas no livro, o que não é coerente. Afirma-se no material:

**Excerto 10:**

Ao falar em público, siga as dicas que você já leu neste livro: fale pausadamente, preste atenção à altura da voz, à entonação, à gesticulação, etc. O importante é passar suas informações de modo claro e objetivo. (*retirado do corpus de análise, p.261*).

Até esse momento, não havia sido feita qualquer referência à gesticulação e à entonação, ficando à critério do discente estabelecer os sentidos para as afirmações ou ao professor mais atento trabalhar com tais aspectos, explicando-os e exemplificando-os. Esses elementos são de fato importantes no ensino de gêneros discursivos orais, porque são relativos ao estilo dos gêneros (BAKHTIN, 2019) e seu ensino é defendido em documentos nacionais, como a BNCC: são habilidades a se desenvolver em estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental “expor, no tempo previsto, resultados de pesquisa ou estudo, em colaboração com o grupo, com apoio de quadros, tabelas ou gráficos e uso de recursos de tecnologias da informação e comunicação, adequando vocabulário, pronúncia, entonação, gestos, pausas e ritmo” (BRASIL, 2018, p.117).

Outro aspecto analisado refere-se à construção do seminário, que não é um gênero exclusivamente oral, mas é gênero verbo-visual, ou seja, o verbal vem acoplado, concatenado ao visual e com ele se articula para produzir sentido, o que não foi comentado no material analisado. Quebrar essa articulação constitutiva é ignorar a esfera de atividade humana, fraturando a materialidade textual e as especificidades do gênero.

Sabemos que o livro didático não consegue dar conta de tudo nem esse é seu objetivo. Acreditamos, entretanto, que ele possa apresentar uma discussão mais coerente e aprofundada sobre gêneros do discurso de forma geral e, de maneira específica, sobre gêneros orais, tão importantes na construção do saber das faixas etárias a quem a obra se destina. O que se constata é que, apesar da importância dada aos gêneros no ensino e de aprendizagem, quer nos documentos, quer nas teorias sobre a linguagem, autores de obras didáticas, professores e alunos precisam, ainda, de conhecimentos mais aprofundados para um adequado e produtivo trabalho com os gêneros do discurso.

O último “No mundo da fala” do livro traz o gênero reportagem de TV. Como se nota na Figura 2 deste artigo, busca-se a “encenação” (oralização) de um texto escrito, o que é importante e colabora para a aprendizagem da oralidade mais formal. O visual, a visualidade produtora de sentido na articulação com o verbal, continua inteiramente ignorado. Houve breve contextualização do suporte do gênero (programa jornalístico de televisão), o que é pouco. Também houve citação de gêneros que não foram trabalhados no livro didático do 9º ano, porém em anos anteriores, sem maiores explicações, entendendo que os estudantes já o dominam, como é o caso da entrevista. Seria possível enriquecer o trabalho solicitando aos estudantes que publicassem os vídeos por ele produzidos na rede social da escola

ou nas mídias a que a escola tem acesso. Também seria importante contextualizar o assunto a ser pesquisado, dar dicas de como realizar a entrevista, como construir perguntas, as adaptações na construção composicional e no estilo da reportagem televisiva que diferem, por exemplo, de uma reportagem escrita.

Cabe ressaltar que o livro, de modo muito breve, trata do processo de retextualização, algo muito relevante para o trabalho com oralidade e que poderia ter sido mais bem explorado. Os autores do livro poderiam ter citado algumas pesquisas, como a de Marcuschi (2007) e de Fávero, Andrade e Aquino (2007) e ter apresentado alguns exercícios para o trabalho com retextualização, o que não foi feito. Novamente, faltou embasamento teórico para o trabalho com a oralidade.

Em nenhum momento dos livros, há atividades de escuta do oral, seja de uma autoprodução discente (ele ouve um texto que ele próprio produziu), de heteroprodução por parte de estudantes ou de outros falantes: “nas propostas de atividades orais, o aluno refletirá tanto a partir da sua fala quanto da fala do outro” (PARANÁ, 2008, p.68). Os documentos de educação deixam claro que é preciso haver, no ensino da língua portuguesa, atividades de produção e também atividades de escuta, a fim de realizar análise linguística e de aperfeiçoar a própria fala: “o eixo Oralidade envolve a compreensão (ou escuta) e a produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados entre os interlocutores” (BRASIL, 2018, p.200 – grifos nossos).

Analisamos as obras indicadas na bibliografia dos quatro livros didáticos e notamos que não há nenhuma obra voltada à oralidade, ao ensino do oral ou de gêneros orais. Os textos referenciados são relativos à gramática, à análise linguística, à escrita e a algumas áreas de conhecimento, como Linguística Textual e Semiótica. Nos livros, a única obra sobre gêneros do discurso citada foi a coletânea *Estética da criação verbal*, de Bakhtin. Foram indicadas as seguintes obras que tratam de gêneros textuais: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Luiz Antônio Marcuschi; *Gêneros textuais e ensino*, livro organizado por Angela Paiva Dionísio e Anna Raquel Machado. Há aí uma mistura de teorias que não foi esclarecida aos docentes no manual direcionado a eles. Como apêndice, a coletânea inclui “Orientações específicas”, cujo foco novamente está nos gêneros escritos, para os quais há exemplos, respostas para atividades e explicações. Há apenas uma pequena nota para a seção “No mundo da fala” indicando sites em que o professor encontrará entrevistas orais. No manual ao professor, são dedicadas quatro páginas para falar de produção escrita, mas apenas uma para tratar da produção oral.

É positiva a indicação de uma página eletrônica em que o professor pode encontrar o áudio transcrito e apresentá-lo aos estudantes (p.114 do livro voltado ao 6º ano, Figura 7 – em fonte na cor azul, à esquerda na imagem). No entanto, como páginas podem ser excluídas e como em geral o acesso à internet é precário em instituições públicas de ensino no Brasil, seria mais interessante se os autores do material didático disponibilizassem um CD ou DVD com os áudios, assim como é feito com muitos materiais de ensino de línguas estrangeiras modernas, como inglês e espanhol. Cumpre dizer que, em 2020, todo o material foi retirado do ar, de modo que o professor não pode mais acessá-lo. Também seria relevante

que a editora mantivesse uma página eletrônica para acesso e *download* de todos os materiais em áudio e em vídeo para o trabalho em sala de aula, não apenas de dois gêneros orais por volume, conforme acontecia antes da retirada do material da internet. A retirada da coleção da página eletrônica da editora revela a velocidade com que as informações somem da rede, sendo, por isso, necessário construir um repositório eletrônico **permanente** (salientamos) para acesso aos materiais audiovisuais que os livros didáticos citam ou indicam. Na imagem que segue, os autores indicam a pesquisa na página [www.museudofutebol.org.br](http://www.museudofutebol.org.br) e o agendamento de uma visita para a audição do áudio, sem indicar o e-mail disponível no site ([contato@museudofutebol.org.br](mailto:contato@museudofutebol.org.br)). Seria mais simples sugerir um link que desse acesso direto ao áudio de um depoimento, o que facilitaria o trabalho do professor, motivando-o para o trabalho com a oralidade em sala de aula.

► O vídeo com o depoimento aqui transcrito pertence ao Museu do Futebol, em São Paulo. Se possível, entre em contato com o museu (endereço eletrônico: [www.museudofutebol.org.br/](http://www.museudofutebol.org.br/)) e agende uma visita para ouvir o áudio. Durante a audição, peça aos alunos que respondam por que o depoimento tem esse título (porque o jogador italiano parece o gênio do futebol, não faz gol), para identificar o fato marcante narrado por Galvão (o dia em que o Brasil foi tetra), para reconhecer a intenção do narrador (emocionar o leitor).

Mas não é só nessas situações que se produzem depoimentos. Provavelmente você mesmo já deu diversos depoimentos. Certamente já contou a alguém, com base em seu ponto de vista, o que lhe aconteceu em determinado momento – para emocionar (ao querer comprovar, por exemplo, que você tinha razão em uma discussão) ou para mostrar que já viveu um episódio parecido com o relatado pela outra pessoa (assim, talvez conhecer sua experiência possa ajudar o outro indivíduo). Nesses casos, o texto pertence ao gênero depoimento.

Sinais de transcrição indicados:  
... pausa  
[...]

► Leia a seguir a transcrição de um depoimento. Ele foi produzido oralmente pelo conhecido locutor esportivo Galvão Bueno. Você vai perceber que, mesmo no registro escrito, é possível identificar marcas de linguagem que pertencem mais à fala do que à escrita.

Figura 7: Transcrição de depoimento

Fonte: retirado do material analisado (livro do 6º ano do Ensino Fundamental, p.114).

Enfim, não há uma preocupação em contextualizar adequadamente os gêneros orais trabalhados, em explicar todos os seus componentes (construção composicional, conteúdo temático, estilo, esferas de produção etc.) e os exemplos – quando apresentados – nem sempre são analisados, servindo apenas como modelo para produção. Há “dicas” de como os estudantes devem realizar a atividade. As indicações do agir discente são relevantes para os alunos, mas não substituem a apresentação clara e coerente do gênero a ser produzido por eles. Ademais, na coleção, há produções orais relacionadas a produções escritas, constituindo atividades de oralização de textos escritos, caso da reportagem de televisão. Embora esse tipo de atividade possa ser um interessante meio de fazer que os alunos exponham suas produções, seja na própria sala, seja para grupos maiores de espectadores, conferindo um estímulo a essas produções, uma vez que sabem que não produzirão seus textos apenas para que o professor os avalie, não são suficientes nem mesmo coerentes para um bom trabalho com a oralidade em sala de aula. Além disso, criam a impressão de que os gêneros orais estão sempre vinculados a gêneros escritos, de modo que a oralidade seria subalterna à escrita, e de que, necessariamente, a produção da oralidade carece de uma preparação escrita anterior ao momento da fala, o que nem sempre é verdade. Falta fundamentação teórica para o trabalho com oralidade e com os gêneros em geral e os orais, em particular, nos livros didáticos analisados. A teoria não precisa ser exposta. No entanto, precisa ser conhecida para mobilizar o ensino e o aprendizado dos gêneros. É preciso estudo e pesquisa para um trabalho coerente e eficiente com a oralidade e com gêneros orais. Percebemos que os livros cumprem, até certo

ponto, com o determinado no PNLD sobre o trabalho com a oralidade, mas não o suficiente para que o aluno conheça gêneros e se torne autor, ou seja, assine suas produções. Apesar das lacunas, algumas incontornáveis no que diz respeito a gêneros, houve uma significativa evolução quando se compara o trabalho com oralidade em livros de anos anteriores.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, nosso objetivo foi analisar o trabalho com gêneros discursivos orais em uma coleção de livros didáticos voltados ao Ensino Fundamental, anos finais. Após o estudo dos livros, concluímos que o trabalho com gêneros orais não é suficiente nem coerente com a pedagogia do oral defendida mais recentemente no Brasil. A produção de gêneros orais é solicitada sem que seja feita a sua contextualização teórica adequada e suficiente para os estudantes. Além disso, muitas vezes, a oralidade esteve marcada apenas como uma oralização da escrita. No que tange ao trabalho com os aspectos dos gêneros do discurso apontados por Bakhtin e o Círculo, quais sejam conteúdo temático, construção composicional, estilo (do gênero e dos *interlocutores*), esferas de produção, circulação e recepção etc., notamos que os livros enfatizam aquilo que entendem como conteúdo temático, em detrimento dos demais aspectos. O estilo do gênero e as esferas de atividade em que o gênero estudado circula são os componentes genéricos menos trabalhados nos livros analisados.

A abordagem mais superficial de produção de gêneros orais, presente nos livros analisados, não se configura por desprestígio a eles (uma vez que esse tipo de atividade também acontece com gêneros escritos), mas por uma concepção talvez equivocada a qual considera ser mais importante expor o aluno a vários gêneros do que a trabalhá-los mais profundamente. Isso tem como consequência a não exploração dos gêneros do discurso de maneira apropriada o que, necessariamente, só pode ser feito a partir de um conjunto de textos com características comuns, aspectos que lhes confere pertencimento a um gênero e não a outro. Nunca a partir de um único texto.

É necessário realizar, em sala de aula, atividades variadas que envolvam a oralidade e gêneros discursivos orais, de modo que o estudante os domine e ganhe segurança para conhecê-los, reconhecê-los, produzi-los, para, por conseguinte, ser autor de sua oralidade, de sua expressão oral, já que a oralidade “é rica e permite muitas possibilidades de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo” (PARANÁ, 2008, p.55).

Na esfera escolar, é fundamental o papel do professor, ampliando e adequando o trabalho com gêneros orais oferecido nos livros didáticos. Para que ele possa realizar essa ampliação e as adequações necessárias, ele precisaria, antes de tudo, ter em sua formação inicial ou contínua, conhecimentos teóricos e metodológicos que lhe permitissem reconhecer as limitações do livro didático e, aí sim, ele

poderia, de forma crítica e produtiva, munido de estudos condizentes com as atuais pesquisas sobre ensino, oralidade e gêneros orais, realizar uma pedagogia do oral.

---

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *Le texte et ses composantes: théorie d'ensemble des plans d'organisation*. Presses Universitaires de Franche-Comté, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 2.reimpressão. São Paulo: Editora 34, [2016] 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Apresentação de Beth Brait. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BRAIT, Beth. *O conceito de estilo em Bakhtin: dimensão teórica e prática*. Disponível em: [http://s3images.coroflot.com/user\\_files/individual\\_files/300336\\_SYpIF1I9119AIN1U9PfecIDUK.pdf](http://s3images.coroflot.com/user_files/individual_files/300336_SYpIF1I9119AIN1U9PfecIDUK.pdf). Acesso em: ago. 2020.
- BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)*, v. 56, p. 371-401, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEF, 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: maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia PNLD 2018*. Portaria nº 62, de 1º de agosto de 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em: jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Portaria nº 62, de 1º de agosto de 2017*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em: jun. 2019.
- BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/>. Acesso em: jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.



- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.13-30.
- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.
- RODRIGUES, Ângela Cecília Souza. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 3.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997, p.13-32.
- VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2.ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Recebido: 2/10/2019  
Aceito: 21/8/2020  
Publicado: 2/10/2020