



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

LENISE FERNANDES DE SOUSA

O TRATAMENTO DOS GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II

CAJAZEIRAS – PB

2018

LENISE FERNANDES DE SOUSA

**O TRATAMENTO DOS GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado
ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua
Portuguesa, do Centro de Formação de Professores
da Universidade Federal de Campina Grande –
Campus de Cajazeiras - como requisito de avaliação
para obtenção do título de licenciado em Letras.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira

CAJAZEIRAS – PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S725t Sousa, Lenise Fernandes de.
O tratamento dos gêneros orais em livros didáticos do ensino fundamental II / Lenise Fernandes de Sousa. - Cajazeiras, 2018.
54f. :il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Rose Maria Leite de Oliveira.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2018.

1. Análise do discurso. 2. Gêneros textuais discursivos. 3. Oralidade. 4. Relação fala-escrita. 5. Livros didáticos. 6. Ensino de língua portuguesa. I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU- 81'42

LENISE FERNANDES DE SOUSA

**O TRATAMENTO DOS GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Aprovado em: 30/12/18

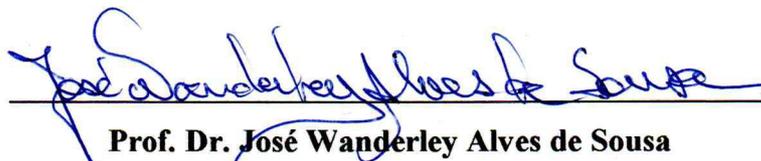
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira
(UAL/CFP/UFCG - Examinadora 1)



Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa
(UAL/CFP/UFCG - Examinador 2)

A Deus;

Aos meus pais, Edilson e Josefa;

Aos meus irmãos, Edson, Eduardo e Larissa;

À minha avó, Mocinha.

COM AMOR, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu amor e pela sua infinita misericórdia.

Ao Imaculado Coração de Maria, pela poderosa intercessão.

Aos meus pais, por todo amor e apoio incondicional.

Aos meus irmãos, por todo carinho e incentivo.

À minha avó, pela preocupação, assistência e sobretudo pelo amor.

A todos os meus familiares, pelo incentivo, auxílio e atenção.

À família Bandeira, pelo acolhimento, solicitude e afago.

Aos meus companheiros de jornada: Maria Izabel, Giliard, Leandro, Manuel, Paula Raquel, Jocilene, Maria de Fátima, Maria das Graças, Sizanete, Eliziane e Mayara, pela amizade, por toda a força e encorajamento. E ainda, por sempre acreditarem em mim.

À minha orientadora Rose Leite, pela paciência, dedicação, e pelas suas excelentes contribuições.

Ao corpo docente da Unidade Acadêmica de Letras, pela dedicação e assistência contínuas.

Aos irmãos do grupo de oração Magnificat, pelas intensas súplicas.

A Capes, pelo auxílio financeiro durante minha atuação enquanto bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

À professora Erlane Aguiar, pela disponibilidade e cooperação.

A todos os que contribuíram, direta ou indiretamente, para a minha formação, o meu muito obrigado.

“O sofrimento produz paciência

Que prova a fidelidade, e gera esperança

E a esperança não engana, não engana”

(Comunidade Católica Colo de Deus)

RESUMO

O presente trabalho adota a perspectiva do *continuum* da relação fala-escrita, em que as duas modalidades da língua são tidas como instrumentos que realizam a interação verbal a partir de diversos gêneros textuais/discursivos, em diferentes contextos situacionais. Sendo assim, o conceito de fala como o lugar da espontaneidade e do desleixo em relação à língua padrão, e a concepção de escrita como sendo homogênea e formal em qualquer contexto, são totalmente desfeitos, visto que, as duas modalidades estão sempre sujeitas a variações, pois ambas são dependentes de seus contextos de uso (ANTUNES, 2003). Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa visa discutir a importância do ensino da oralidade e o tratamento dado aos gêneros textuais/discursivos orais nas aulas de LP. Assim, temos como objetivo geral analisar como as atividades que se referem aos usos orais da língua são abordadas em LDs do Ensino Fundamental II, utilizados em uma escola pública do município de São José de Piranhas - PB. Para alcançar tal objetivo foram traçados os seguintes objetivos específicos: Discutir sobre a importância do desenvolvimento da capacidade comunicativa oral da língua; verificar, à luz das teorias discursivas e interacionistas, como os gêneros orais são abordados em LDs do ensino fundamental e, por fim, sugerir atividades interativas para o trabalho em sala de aula com a modalidade oral da língua. Para a realização dessa pesquisa de natureza bibliográfica e documental, tomamos como aporte teórico as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Antunes (2003), Marcuschi (2001, 2005, 2007), Schneuwly (2004), Bakhtin (2011), Crescitelli e Reis (2014), dentre outros, que têm defendido um ensino de língua enquanto prática social. Constatou-se a ausência do trabalho com as especificidades da modalidade oral da língua nos LDs, pois esses não sistematizam efetivamente os aspectos formais e funcionais da diferença entre textos orais e escritos, bem como as semelhanças entre as modalidades oral e escrita. Além disso, as propostas de produção de gêneros orais também não abordam as influências que uma modalidade exerce sobre a outra.

Palavras-chave: Oralidade. Relação Fala-Escrita. Gêneros Textuais/Discursivos. Livros Didáticos. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present work adopts the perspective of the *continuum* of the speech-writing relationship, in which the two modalities of the language are considered as instruments that perform the verbal interaction from several textual/discursive genres, in different situational contexts. Thus, the concept of speech as the place of spontaneity and sloppiness in relation to the standard language, and the conception of writing as being homogeneous and formal in any context, are totally undone, since the two modalities are always subject to variations, because both are dependent on their contexts of use (ANTUNES, 2003). Based on this assumption, the present research aims to discuss the importance of oral teaching and the treatment given to textual/oral discursive genres in LP classes. Thus, we have as general objective to analyze how the activities that refer to the oral uses of the language are approached in LDs of Elementary School II, used in a public school of the municipality of São José de Piranhas – PB. In order to achieve this goal, the following specific objectives were defined: To discuss the importance of developing the oral communicative capacity of the language; to verify, in the light of discursive and interactionist theories, how oral genres are approached in primary school LDs and, finally, to suggest interactive activities for classroom work with the oral language modality. In order to carry out this research of a bibliographical and documentary nature, we take as contributions the National Curricular Parameters (1998), Antunes (2003), Marcuschi (2001, 2005, 2007), Schneuwly (2004), Bakhtin (2011), Crescitelli and Reis (2014), among others, who have defended a teaching of language as a social practice. It was found the absence of the work with the specificities of the oral modality of the language in the LDs, because they do not effectively systematize the formal and functional aspects of the difference between oral and written texts, as well as the similarities between oral and written modalities. Furthermore, oral production proposals also do not address the influences that one modality exerts on the other.

Keywords: Orality. Speech-Writing relationship. Textual/Discursive Genres. Didactic books. Portuguese language teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Esquema da Sequência didática.....	20
Figura 2	- Seleção e organização de informações e recursos materiais.....	38
Figura 3	- Trecho do debate: a violência na sociedade de hoje e as causas da violência.....	40
Figura 4	- Depoimento: Não dá pra não ter celular.....	41
Figura 5	- Gravidez na adolescência em números.....	44
Figura 6	- Relato de uma adolescente grávida.....	45
Gráficos 1	- Incidência de textos da tradição oral.....	29
Gráfico 2	- Atividades de compreensão e produção de textos orais.....	30
Gráfico 3	- Aspectos didático-metodológicos.....	31
Quadro 1	- Aspectos didáticos avaliados nos três módulos.....	30
Quadro 2	- Categoria de Análise 1: (Especificidades da Modalidade Oral no LD).....	33
Quadro 3	- Categoria de Análise 2: (Trabalho com os Diversos Tipos de Gêneros do Discurso Oraís.....	34
Quadro 4	- Categoria de Análise 3: (Contribuições para o Convívio Social dos Interlocutores.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	Centro de Formação de Professores
ID	Iniciação à Docência
LD	Livro Didático
LDs	Livros Didáticos
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SD	Sequência Didática
SEF	Secretaria do Ensino Fundamental
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO	15
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O <i>CONTINUUM</i> FALA E ESCRITA NO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS	19
2.2 GÊNEROS ORAIS ENQUANTO PRÁTICAS INTERATIVAS.....	23
2.3 DIRETRIZES PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS SEGUNDO OS PCN (1998) E A BNCC (2017)	24
2.4 REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO DO TEXTO ORAL	27
3 METODOLOGIA	31
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	34
4.1 LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO DA COLEÇÃO <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i>	35
4.2 LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DA COLEÇÃO <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i>	39
5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O ORAL EM SALA DE AULA	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

INTRODUÇÃO

A língua, quando tida como prática social, apresenta-se de duas formas: na modalidade oral e na modalidade escrita. Tais modalidades, sob a perspectiva das formas linguísticas, são referidas como *fala* e *escrita*. A primeira é tida como a realização textual discursiva das formas orais; enquanto a segunda é conceituada como a concretização das formas de textualização da escrita (MARCUSCHI, 2007).

Além dessa relação fala/escrita que se enquadra na língua como tal, o autor supracitado também apresenta outra relação que se dá entre a oralidade e o letramento, que são práticas discursivas das modalidades da língua e compreendem fatores que vão além da perspectiva linguística, alcançando, assim, valores e práticas sociais. Desse modo, o termo *oralidade* compreende todas as realizações orais do dia-a-dia, sendo interdependente do *letramento* que, por sua vez, diz respeito às mais variadas práticas discursivas que usam a escrita como uma prática social.

De acordo com Marcuschi (2005), o tratamento da relação fala/escrita torna-se difícil ou até mesmo impossível, se focado apenas no código, assim, uma observação satisfatória dos aspectos semelhantes e diferentes das duas modalidades da língua deve contemplar os usos da vida cotidiana. Da mesma forma, a investigação da relação oralidade/letramento não ocorre sem que se faça uma alusão direta à função dessas duas práticas na sociedade moderna. Essas questões culminam numa mudança de perspectiva: passa a existir um novo instrumento de análise, ou seja, a língua e o texto são entendidos como um conjunto de práticas sociais.

Essa mudança a que nos referimos acima, aconteceu a partir dos anos 80, como uma resposta aos estudos antecedentes que consideravam as duas modalidades da língua como dois polos dicotômicos. Cabe aqui observar que eram concedidos “[...] à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua”, (MARCUSCHI, 2005, p.16), assim, a escrita era concebida como o campo do bom uso da língua, enquanto a fala era considerada um campo propício para a ocorrência dos erros gramaticais.

O autor apresenta a perspectiva das dicotomias como “[...] a primeira das tendências, a de maior tradição entre os linguistas” (MARCUSCHI, 2005, p. 27) e afirma que essa tendência analisa a relação entre a oralidade e a escrita a partir das dissemelhanças na *perspectiva da dicotomia*, ou seja, fala *versus* escrita. Essa perspectiva restringe as modalidades da língua apenas ao código, sendo o princípio do prescritivismo, o qual defende o uso da língua de uma única forma, denominada *norma culta*.

A perspectiva apresentada no início desta introdução concebe a língua como uma prática social e atribui um aspecto dialógico às relações entre a fala e a escrita. Marcuschi (2005) caracteriza tal perspectiva como *visão sociointeracionista* e postula que esta atenta para os processos de produção de sentido e para o trabalho com os gêneros textuais e suas funções na sociedade. É importante frisar que tal perspectiva “[...] tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido” (MARCUSCHI, 2005, p. 34).

Os pressupostos teóricos subentendidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) contemplam “[...] a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social” (ANTUNES, 2003, p. 22). A autora também frisa que esse documento propõe que os conteúdos de língua portuguesa se desenvolvam a partir do uso e da reflexão dos gêneros orais e escritos. Dessa maneira, é possível constatar que as discussões em torno da dimensão interacionista da língua já vêm sendo efetuadas há muito tempo, visto que, os PCN é um documento que foi elaborado e divulgado por volta do ano de 1998.

Em relação ao trabalho com a oralidade, os PCN (1998), defendem que é dever da escola o ensino da linguagem oral no planejamento e na efetuação de apresentações públicas, assim, a escola deve capacitar o estudante para situações que exigem o domínio dos gêneros orais formais. Os Parâmetros traçam objetivos para as práticas de escuta e produção de textos orais; na primeira prática os objetivos contemplam a compressão dos textos orais, o reconhecimento de marcas discursivas usadas estrategicamente, a identificação de aspectos próprios dos textos literários, dentre outros. No que se refere à produção dos gêneros orais, os objetivos abrangem o planejamento prévio da fala de acordo com a intencionalidade, a escolha dos recursos discursivos em função do gênero, o ajuste da fala em conformidade com a reação do interlocutor, dentre outros aspectos.

Nesta perspectiva, a partir das considerações expostas é admissível a percepção de que, atualmente, o ensino de LP ainda apresenta diversos traços do ensino tradicional. Dentre esses traços é possível constatar a desvalorização da oralidade, que é vista apenas como um campo de violação da gramática, ou seja, a oralidade é tida como o eixo da língua em que ocorrem todos os “erros” gramaticais. Assim, os gêneros orais formais não são trabalhados na escola, pois as atividades giram em torno dos gêneros orais informais, que ainda assim são tratados de forma superficial. Além disso, também é perceptível certa exclusão da fala nas aulas de língua materna. Essa exclusão, possivelmente, tem origem na concepção de que a

oralidade está direta e exclusivamente ligada às atividades cotidianas, tanto que não haveria necessidade de ser trabalhada em sala de aula.

Nesta conjuntura, partimos da hipótese de que a oralidade, assim como a escrita, é uma prática que possui características próprias, que propicia a elaboração de exposições formais e informais, que compreende a coerência e a dinamicidade, dentre outros aspectos semelhantes. Assim, o desenvolvimento da competência comunicativa oral e/ou o domínio da palavra pública é de suma importância para a formação de cidadãos engajados nas práticas político-sociais.

Levando em consideração todos estes aspectos, esta investigação tem como objetivo geral analisar como as atividades que se referem aos usos orais da língua são abordadas em LDs do Ensino Fundamental II. Para alcançar tal objetivo foram traçados os seguintes objetivos específicos: Discutir sobre a importância do desenvolvimento da capacidade comunicativa oral da língua; verificar, à luz das teorias discursivas e interacionistas, como os gêneros orais são abordados em LDs do ensino fundamental e, por fim, sugerir atividades interativas para o trabalho em sala de aula com a modalidade oral da língua.

De natureza bibliográfica e documental, a presente pesquisa tem como objeto de análise o tratamento dado aos gêneros orais em dois LDs do Ensino Fundamental II (8º e 9º ano), utilizados numa escola pública da cidade de São José de Piranhas - PB. Os exemplares pertencem à coleção *Português Linguagens* da Editora Saraiva, de autoria de William Cereja e Thereza Cochar. A partir da observação, elaboramos uma proposta de Sequência Didática destinada aos professores de LP. A proposta trabalha com os gêneros de discurso orais e deve funcionar como um instrumento complementar às sugestões abordadas nos LDs analisados. Enquanto aporte teórico, partimos dos estudos de Antunes (2003), PCN (1998), Marcuschi (2001, 2005, 2007), Schneuwly (2004), Bakhtin (2011), Crescitelli e Reis (2014), dentre outros, que têm defendido um ensino de língua enquanto prática social.

Neste contexto, este estudo se justifica pela necessidade de discussão acerca do trabalho dos usos orais da língua a partir dos gêneros textuais discursivos, no intuito de contribuir com a valorização do texto oral nas aulas de LP. Vale ressaltar que o ponto de partida desta investigação foi a nossa experiência enquanto bolsistas de Iniciação a Docência (ID) no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) numa escola pública da cidade de Cajazeiras – PB. Tal vivência propiciou a observação de práticas de ensino de língua predominantemente tradicionais que não contemplam de forma satisfatória a modalidade oral da língua, o que nos levou a essa inquietação em relação ao tema em questão.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Segundo Rojo (2015), a discussão acerca da concepção de “gêneros” originou-se na Grécia Antiga, a partir de conceitos de Platão e Aristóteles sobre a poética e a retórica, o que resultou numa distinção dos gêneros literários. A temática da poesia surge primordialmente na *República* de Platão, este que buscou um conceito da arte de poetar a partir da *mimesis* (imitação). Partindo dessa perspectiva literária, Platão estabelece três gêneros identificados pelas suas particularidades, a saber: o gênero épico, que possuía um caráter narrativo e englobava a epopeia; o gênero lírico representado pelo ditirambo, ou seja, pelas composições poéticas, e o gênero dramático que compreendia a tragédia e a comédia.

“Na *Poética*, [...] Aristóteles enumera diversos gêneros (epopeia, poema trágico, poesia ditirâmbica, comédia) e os trata também como espécies de poesia, [...] isto é, um grupo que engloba várias **espécies** de substâncias individuais” (ROJO, 2015, p. 36, grifo da autora). Posteriormente a tal concepção de gêneros, surge um novo enfoque na *Retórica* de Aristóteles, agora centrado na *política* e nos modos de atuação ética na vivência da cidade.

Assim, Aristóteles distribui os gêneros retóricos em três categorias: a primeira voltada a aconselhar/desaconselhar e ao futuro, por seu caráter exortativo (o **deliberativo**); a segunda, com função de acusar ou defender e dirigida ao passado (o **judiciário**); e a terceira, que refletia o elogio ou a censura, retratando uma situação presente (o **epiditico**). (GOMES; IAPECHINO, 2008 apud ROJO, 2015, p. 38, grifos da autora).

Essas concepções de “gêneros” dos filósofos gregos foram retomadas a partir do Renascimento, porém continuaram sendo empregadas de forma decomposta. De um lado estavam os gêneros literários, e do outro os gêneros da oratória pública; essa divisão perdurou até o início do século XX, época em que ocorreu “[...] um fortalecimento dos dois campos de reflexão por meio dos estudos críticos literários do formalismo russo e, depois, do estruturalismo, por um lado, e da nova retórica, por outro” (ROJO, 2015, p. 38).

Rojo (2015) enfatiza que o primeiro autor a ampliar o estudo dos gêneros sem distinguir a vida cotidiana da arte, foi Mikhail Bakhtin que concebeu os gêneros discursivos como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Vale ressaltar, que esta é uma das concepções de gênero (perspectiva sócio-histórica e dialógica) que embasa os diversos estudos linguísticos, principalmente, os de caráter discursivo.

Para Bakhtin (2011), os diversos campos da atividade humana estão imbricados ao exercício da linguagem, que por sua vez, possui um caráter multiforme, tanto quanto às várias áreas da atividade humana. Os usos da língua ocorrem por meio da concretização de enunciados na modalidade oral e na modalidade escrita. Esses enunciados “[...] são concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261), ocorrem de acordo com o contexto situacional e com os propósitos comunicativos de cada domínio discursivo, estruturando-se a partir de três elementos fundamentais: “seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

De acordo com Biasi-Rodrigues (2008), isso denota a existência de gêneros produzidos em contextos mais formais, que logicamente compreendem práticas mais específicas de realização, como os que se efetivam no campo jurídico, que abrange as leis, por exemplo; e também, a existência de outros gêneros mais informais, como por exemplo, o romance e o conto, que são gêneros literários que viabilizam a criatividade, os anúncios (no campo da publicidade), bem como, os que se utilizam de uma linguagem mais espontânea e que estão presentes no nosso cotidiano, como o bilhete, a piada, o relato, etc.

Nessa perspectiva, outros autores concebem os gêneros textuais como práticas sociais de interação que se configuram em função dos propósitos comunicativos e variam de acordo com cada situação comunicativa e com as convenções estabelecidas nas diferentes comunidades discursivas. Estas criam gêneros próprios para efeitos comunicativos específicos ou se apropriam de outros já constituídos sócio-historicamente (sic) (BIASI-RODRIGUES, 2008, p. 38).

Marcuschi (2008) defende o pressuposto de que a comunicação verbal só acontece por meio dos gêneros, pois todas as expressões verbais se realizam a partir da concretização desses, o que reflete na existência de uma múltipla variedade de gêneros textuais. Para o autor os gêneros textuais são

[...] os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. [...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, [...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Assim, a escolha de um gênero se dá a partir de aspectos como: a esfera comunicativa, os interlocutores, a intencionalidade do autor, dentre outros; ou seja, o locutor atua linguisticamente num contexto situacional que engloba múltiplos fatores e escolhe um gênero, que, por sua vez, exerce na interação o papel de interface entre os sujeitos envolvidos. Neste contexto, o gênero é “[...] o instrumento de comunicação, à medida que define, para o enunciador, o que é dizível e a forma de dizê-lo e para o destinatário, o ‘horizonte de expectativas’” (JAUSS, 1970 apud SCHNEUWLY, 2004, p. 116). O autor frisa que os gêneros proporcionam a composição e o reconhecimento da situação, bem como a produção e a compreensão do texto, e é sob essa perspectiva que o objeto do desenvolvimento da linguagem em seu nível mais alto consiste na hipótese de que “saber falar” é ter o domínio dos gêneros textuais/discursivos que surgem historicamente na língua.

Vale ressaltar, que as práticas de linguagem sucedidas diariamente devem se tornar objeto do trabalho escolar, mais especificamente do ensino de língua. Conforme Schneuwly (2004, p. 114, grifo do autor), “[...] essas práticas tomam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis que denominamos *gêneros*”; são os gêneros textuais/discursivos que correspondem aos princípios estabelecidos nessa concepção de desenvolvimento, pois são, simultaneamente, complexos e heterogêneos, “produtos sócio-históricos (sic), definíveis empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação de linguagem” (SCHNEUWLY, 2004, p. 115).

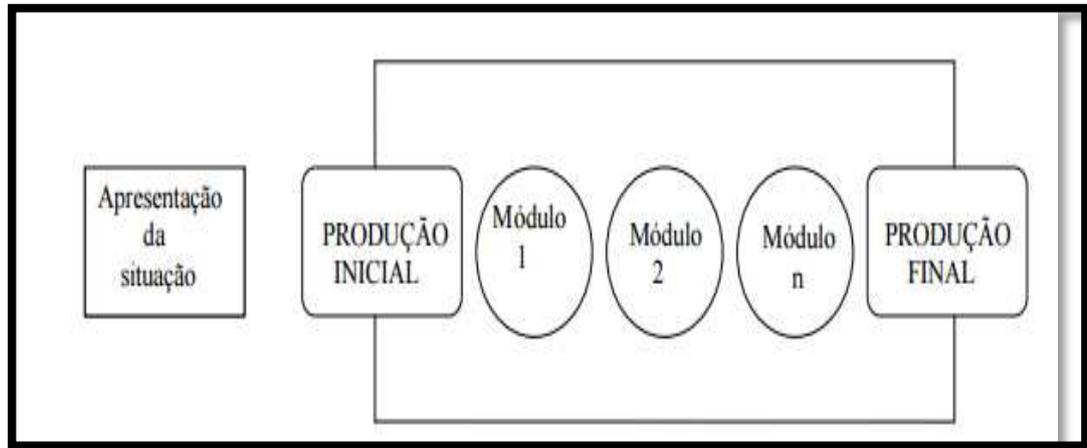
No que diz respeito ao ensino efetivo dos gêneros textuais/discursivos pode-se destacar as contribuições de Schneuwly e Dolz (1998 apud MARCUSCHI, 2008, p. 211, grifo do autor), sobre a importância do uso da Sequência Didática nas aulas de LP, que

[...] preocupam-se em fornecer elementos de interesse para o ensino da oralidade em sala de aula, e todo o esforço volta-se para a consecução desse objetivo. Central é a metodologia utilizada para construir o que ficou conhecido nessa escola como *ensino por sequências didáticas*, realizado com base em gêneros textuais diversos.

O procedimento da *sequência didática* é “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82). O objetivo da sequência é auxiliar os educandos a dominar um determinado gênero textual, proporcionando-lhes um melhor desempenho tanto na escrita quanto na fala, numa certa situação comunicacional, ou seja, as sequências didáticas contribuem para a inserção das novas práticas de linguagem na sala de aula.

A estrutura fundamental de uma sequência didática configura-se pelo diagrama a seguir:

Figura 1 – Esquema da Sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83).

A apresentação da situação é um momento crucial no processo da sequência, pois compreende a construção de uma reprodução da situação de comunicação a ser realizada. Ela deve se dar a partir da exposição de um problema de comunicação bem delineado e deve, também, servir de reflexo para a preparação dos conteúdos dos textos que serão elaborados. Na etapa da produção inicial, os educandos devem produzir um primeiro texto (na modalidade oral ou na modalidade escrita), no intuito de realizarem uma avaliação (tanto o professor quanto a turma) das suas principais dificuldades para que sejam definidos os conteúdos que precisam ser trabalhados no decorrer do processo. Os módulos têm o objetivo de sanar as dificuldades encontradas na primeira produção, a partir de recursos necessários para superá-las. Nesta fase, a produção do gênero é “dividida”, ou seja, os aspectos do gênero trabalhado devem ser abordados separadamente. A produção final é o momento de finalização da sequência, na qual o aluno deve aplicar os conhecimentos adquiridos durante a realização dos módulos; essa produção possibilita ao professor o exercício de uma avaliação somativa (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A abordagem metodológica das sequências didáticas é, assim, um excelente caminho a ser trilhado pelo professor de língua materna para lidar com as especificidades dos mais diferenciados gêneros, sejam eles orais ou escritos. Ao tratá-los sob o viés discursivo, tal procedimento possibilita ao aprendiz somatizar conhecimentos importantes para sua inserção nas práticas sociais com a linguagem.

Neste universo, apresentaremos, a seguir, algumas considerações sobre o *continuum* fala e escrita na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O *CONTINUUM* FALA E ESCRITA NO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

De acordo com Marcuschi (2007), a fala e a escrita são designadas como as duas modalidades da língua. A primeira é conceituada como a realização textual-discursiva das formas orais; já a segunda é assinalada como a concretização das formas textuais da escrita. A oralidade e o letramento são práticas discursivas pertencentes a estas modalidades, pois compreendem fatores que vão além da perspectiva linguística alcançando, assim, os valores e as práticas sociais.

Segundo o autor, a oralidade é uma prática social que se realiza por meio dos diversos gêneros textuais/discursivos que ocorrem na esfera sonora e que são apresentados nas mais variadas situações sociais, ou seja, ela vai desde os contextos mais informais até os mais formais. Vale ressaltar que a modalidade oral da língua, quando tida como uma prática social, ocorre de forma natural nos contextos informais do cotidiano.

Quanto ao letramento, Marcuschi (2007) também o reconhece como uma prática discursiva que compreende as mais variadas práticas da escrita presentes na sociedade. Assim como a oralidade, o letramento também é uma prática que se apresenta em diversos contextos, ou seja, em níveis diversificados, podendo variar de um indivíduo analfabeto que possui um domínio mínimo da escrita até um que domina o uso formal (nível máximo) da escrita.

Para Marcuschi (2001, p. 26), a partir do segundo momento do século XX, mais precisamente entre os anos 50 e os anos 80, sociólogos, antropólogos e psicólogos sociais defendiam o conceito coletivo, legitimado pelos linguistas, de que o surgimento da escrita “[...] trazia uma ‘grande divisão’ a ponto de ter introduzido uma nova forma de conhecimento e ampliação da capacidade cognitiva (em especial a escrita alfabética)”. Tal conceito diz respeito à supremacia da escrita; esta era compreendida como uma tecnologia autônoma, distinta da oralidade no que tange à cognição, aos usos e ao sistema.

Street (1995 apud MARCUSCHI, 2001), aponta os principais mitos postulados pela visão dicotômica da relação fala-escrita, a saber:

(a) a ideia de que a escrita codifica lexical e sintaticamente os conteúdos, enquanto que a fala usa os elementos paralinguísticos como centrais; (b) a ideia de que o texto escrito é mais coesivo e coerente do que o oral, sendo a fala fragmentária e sem conexão (ou com uma conexão marcadamente interacional); (c) a noção de que a escrita conduz os sentidos diretamente a partir da página impressa, sendo que a fala se serve do contexto e das condições da relação face a face (MARCUSCHI, 2001, p. 29).

Nessa visão em que a escrita é supervalorizada, a língua não é considerada em sua totalidade, já que apenas uma das modalidades que a compõe é privilegiada. Isso faz com que os textos orais não sejam valorizados e que sejam tratados “[...] como se carecessem de algo mais importante do que ele próprio para ser valorizado como objeto de estudo” (CRESCITELLI; REIS, 2014, p. 30). Assim:

[...] a supremacia da escrita não se relaciona a valores intrínsecos à linguagem que, por ventura, viessem a estabelecer algum critério a favor de maior ou menor prestígio desta ou daquela modalidade da língua. Em outros termos, na base dessa questão, encontra-se a relação de poder e de prestígio social de certos grupos.

A partir dos anos 80, o princípio da “autonomia da escrita” é fortemente afetado por estudos que propõem a existência de uma relação contínua entre o letramento e a oralidade; tais estudos desconsideravam a ideia de que a escrita era autônoma e suprema, a partir do reconhecimento de “[...] especificidades em cada uma delas e formas típicas de funcionamento e produção de sentido, bem como uma vinculação estreita aos contextos de produção” (MARCUSCHI, 2001, p. 27).

É importante ressaltar que no presente trabalho a oralidade e suas relações com a escrita são concebidas na perspectiva de um *continuum*, que não nega as suas respectivas especificidades, mas também não defende a concepção de que a oralidade e a escrita possuem aspectos totalmente opostos. Nessa perspectiva, as duas modalidades da língua são tidas como instrumentos que realizam a interação verbal a partir de diversos gêneros textuais/discursivos, em diferentes contextos situacionais. Sendo assim, o conceito de fala como o lugar da espontaneidade e do desleixo em relação à língua padrão, e a concepção de escrita como sendo homogênea e formal em qualquer contexto, são totalmente desfeitos visto que as duas modalidades estão sempre sujeitas a variações, pois ambas são dependentes de seus contextos de uso (ANTUNES, 2003).

Estas considerações são confirmadas por Marcuschi (2005, p. 34, grifo do autor) ao dizer que:

As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques.

Marcuschi (2001, p. 28) destaca que o modelo apropriado para tratar as questões do letramento “[...] é o que parte da observação das relações entre a oralidade e o letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas”, particularmente do ponto de vista da introdução das duas modalidades da língua no âmbito da cultura e da vida social, bem como a observação da sistematização “[...] das formas linguísticas no contínuo dos gêneros textuais”, o que resulta em múltiplas possibilidades de análise que não se prendem apenas às questões ideológicas e aos modelos estanques das práticas sociocomunicativas.

Tanto a escrita quanto a oralidade são usos da língua que dispõem de características distintas, todavia, tais características não são suficientes para que as duas modalidades sejam representadas apenas como dois procedimentos linguísticos, ou ainda como uma contradição. Ambas viabilizam a elaboração de textos coerentes, de exposições formais e informais, além de compreenderem as variações estilísticas. Os meios básicos de realização, ou seja, som e grafia, são os fatores determinantes das limitações e dos alcances de cada modalidade, no entanto, elas não se restringem apenas a som e à grafia. Dessa forma, o potencial comunicativo e o cognitivo não são fundamentais quando se trata da distinção entre oralidade e escrita (MARCUSCHI, 2005).

Em outras palavras

Dizer que a fala não é coesiva e a escrita é coesiva, não tem grande sentido [...], pois tudo depende de qual escrita ou fala a que estamos nos referindo (e que noção de coesão temos). Não se pode observar um texto em si e isolado de seu contexto sociocomunicativo, já que todo texto é um evento comunicativo numa dada prática social de uso da língua (MARCUSCHI 2001, p. 32).

Fávero e Andrade (2014) afirmam que o que caracteriza a oralidade e a escrita são as ações do locutor/enunciador que são realizadas de acordo com os gêneros textuais/discursivos, ou seja, as ações se realizam através dos diversos gêneros utilizados nos mais variados contextos situacionais, em que os interlocutores estão inseridos. Eles ressaltam que é importante observar também o suporte que possibilita a concretização do texto e a interação desenvolvida entre os interlocutores.

Os autores destacam o papel que a interação desempenha no texto falado; este papel pode direcionar e/ou alterar o desencadeamento do discurso. Também é importante frisar que a interação está totalmente associada à configuração do contexto em que os interlocutores se encontram, e isso faz com que haja diversas maneiras de envolvimento que ocorrem “de acordo com a percepção do contexto de que participam” (FÁVERO; ANDRADE, 2014, p. 16).

Dessa forma, é necessário levar em consideração as características dos participantes, principalmente as de ordem social: “[...] idade, sexo, raça, classe social, profissão; psicológicas: amável, agressivo, sério, calmo, nervoso, inquieto etc.; relacionais: participantes conhecidos ou não, grau de intimidade entre eles” (FÁVERO; ANDRADE, 2014, p. 16).

Schneuwly (2004), nesta direção, postula que a modalidade oral da língua se manifesta de diversas formas que se relacionam com a escrita; tais relações vão desde certa aproximação até a dependência desta última, como ocorre na exposição oral e no teatro. Já a conversação cotidiana e os debates são gêneros que estão mais distantes da modalidade escrita, assim, o autor afirma que a oralidade não possui uma natureza “mítica” que possibilita uma única forma de realização, sendo que as práticas de linguagem (“formas mais ou menos estáveis que denominamos *gêneros*”) ocorrem de múltiplas formas a partir da palavra falada, como também a partir da escrita.

Esta “realidade multiforme” do oral culmina em questões significativas de caráter didático que, por sua vez, necessitam de uma teoria da atividade de linguagem. De acordo com Schneuwly (2004, p. 115), essa exigência exprime-se no seguinte questionamento: “[...] como se devem descrever as capacidades que operam no comportamento verbal?”. No entanto, não há uma resposta para esse questionamento tão complexo já que as capacidades implicadas são inúmeras, isto é, não existe um único “saber falar”, pois as competências orais são dependentes das situações de comunicação em que ocorrem, dessa forma, é fundamental que a introdução da modalidade oral da língua em sala de aula possibilite ao mesmo tempo o detalhamento de objetos e o enfoque e que proporcione a intervenção didática. O autor enfatiza que:

Essa escolha não depende somente de argumentos teóricos, mas também praxeológicos, ligados às finalidades da descrição, a saber a intervenção didática. [...] o ângulo escolhido deve, conseqüentemente, ir ao encontro das representações de linguagem dos aprendizes e corresponder a modos sociais e socialmente reconhecidos de apreensão dos fenômenos de linguagem, que não sejam tão abstratos a ponto de se tornarem inacessíveis à atividade consciente (SCHNEUWLY, 2004, p. 115).

Destarte, as modalidades da língua devem ser trabalhadas não apenas a partir dos pressupostos teóricos, mas de acordo com as ações humanas, com as práticas reais da sociedade que são atividades concretas sucedidas diariamente. Estas, sempre apresentam uma intenção, um objetivo a ser alcançado, e se efetivam, conforme mencionamos, através do uso dos gêneros textuais/discursivos.

À luz dessa visão discursiva da língua também defendida por Antunes (2003), abordaremos, a seguir, algumas orientações para o trabalho interativo com os gêneros orais nas aulas de LP.

2.2 GÊNEROS ORAIS ENQUANTO PRÁTICAS INTERATIVAS

Na perspectiva em que a língua é tida como uma prática discursiva, a oralidade assim como a escrita, também possui uma dimensão interacional, pois dentro de suas peculiaridades ambas estão inseridas nas práticas sociais desempenhando a interação verbal entre os interlocutores. Tal interação se dá a partir dos diversos gêneros que se realizam nos mais diversos contextos situacionais e, por conseguinte, envolvem uma variedade dialetal e de estilo (ANTUNES, 2003).

A aceitação desse caráter interacional da oralidade implica alguns aspectos pertinentes que devem influenciar o trabalho do professor de LP para que essa modalidade da língua seja trabalhada de forma adequada. Para isso, o trabalho com a oralidade nas aulas de língua materna deve possuir alguns traços característicos, a começar pelo reconhecimento da unidade temática dos gêneros textuais/discursivos; essa competência deve ser instigada pelo professor, no intuito de ampliar a capacidade de identificação dos educandos quanto aos aspectos globais do texto (ANTUNES, 2003).

Antunes (2003), também enfatiza que o professor deve levar em consideração os pontos formais e funcionais da distinção entre os textos orais e os textos escritos, ou seja, as modalidades da língua devem ser trabalhadas a partir da exploração das suas similaridades e diferenças. Neste sentido, seria proveitoso contrapor uma e outra, desde que sejam levados em consideração os mesmos estilos, como, por exemplo, fala formal e escrita formal, no intuito de assimilar as semelhanças e as diferenças bem como, as influências recíprocas que uma exerce sobre a outra. Esse trabalho orientado para as especificidades da modalidade oral pode ser realizado através de exercícios de “retextualização”.

Como já referimos anteriormente, Antunes afirma que tanto a fala quanto a escrita variam de acordo com os contextos de uso e que, assim como na escrita, os textos orais também possuem um caráter heterogêneo, já que ocorrem sob a forma de diversos gêneros. Dessa forma,

Planejar – mais ou menos – e realizar essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolver, **para que eles saibam adequar-se às condições de produção e recepção dos diferentes eventos comunicativos** [...]. Nessa perspectiva, saber adequar-se às condições da interação significa ser capaz, por exemplo, de participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo; de argumentar a favor de uma ideia; de dar instruções; de narrar experiências vividas; [...] enfim de ajustar-se à imensa variedade de situações da interação verbal e de saber usar as estratégias argumentativas típicas dos discursos orais (ANTUNES, 2003, p. 103, grifo nosso).

A referida professora assinala que é necessário que o discurso formal das situações públicas (o “falar em público”) seja exercitado, visto que, tal discurso possui características diferenciadas do discurso informal, típico das situações do cotidiano; este último é um campo propício para trabalhar a questão do preconceito linguístico a respeito das falas desprestigiadas (ANTUNES, 2003).

Por fim, vale destacar a importância dos papéis dos interlocutores durante o processo de interação. Cada situação comunicativa implica comportamentos diferentes: quem fala primeiro, quem pode falar, quem pode interromper, dentre outros aspectos. O comportamento de quem ouve uma conferência não é o mesmo de quem participa de uma conversa entre amigos. Dessa maneira, para que haja a evolução da competência comunicativa dos educandos, é necessário que a escola estimule a busca de um comportamento linguístico apurado (ANTUNES, 2003). Nesta direção, trataremos a seguir das orientações dos PCN e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o trabalho com os gêneros orais.

2.3 DIRETRIZES PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS SEGUNDO OS PCN (1998) E A BNCC (2017)

Os PCN (1998) adotam a perspectiva discursiva da língua (já discutida na presente pesquisa) e apontam que na interação verbal entre sujeitos o discurso é construído a partir das intenções do enunciador; este apresenta uma suposição dos conhecimentos que o interlocutor

dispõe acerca do assunto em questão. Tais conhecimentos dependem de fatores como: relação de afinidade e grau de familiaridade, opiniões e princípios, posição social e hierárquica, dentre outros. Todas essas questões determinam o gênero textual a ser escolhido em cada situação de interação, como também, os processos de estruturação e seleção dos recursos linguísticos, sendo válido ressaltar que, na maior parte dos casos, as escolhas são feitas durante o processo de produção.

Crescitelli e Reis (2014) destacam que a proposta dos PCN é a de que os conteúdos de LP sejam planejados em torno de dois eixos fundamentais que são os usos da língua oral e escrita, e o da reflexão sobre a língua e a linguagem, ou seja, os Parâmetros defendem a concepção do “uso-reflexão-uso”, que apresenta uma base teórica linguística. As autoras trazem as propostas dos PCN por meio das seguintes considerações: a unidade crucial para o ensino de língua materna deve ser o texto (oral e escrito); a prática do ensino de língua deve ser dedicada à produção de textos orais e escritos, e o entendimento de textos escritos nos mais variados gêneros; quanto à produção dos textos orais, a linguagem deve ser entendida do ponto de vista interlocutivo ou dialógico; é responsabilidade da escola a promoção da aprendizagem de métodos adequados de fala e de escuta de textos orais nos diversos contextos públicos.

De acordo com os PCN (1998), uma interação produtiva em sala de aula, entre o professor e os alunos ou até mesmo entre os alunos em si, é uma ocasião oportuna para se construir novos saberes, a partir da troca de informações e opiniões. No entanto, se o objetivo a ser alcançado consiste em formar um sujeito apto ao uso competente da linguagem dentro e fora da escola, a referida interação não é suficiente para a execução deste propósito, pois os gêneros orais, principalmente os de ordem pública, apresentam diversas exigências.

No que diz respeito às situações sociais em que os educandos são submetidos enquanto cidadãos, os PCN defendem que em circunstâncias como:

[...] a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações (BRASIL, 1998, p. 25).

Dessa maneira, o ensino da linguagem oral utilizada em eventos públicos como a realização de entrevistas, seminários, debates, apresentações teatrais, etc., é um dever a ser

cumprido pela escola através da promoção de situações didáticas em que essas práticas possam, com efeito, expressar uma significação, uma vez que, é inadequado ensinar apenas um nível formal de fala, apontado como o mais propício para qualquer situação (BRASIL, 1998).

No que tange à BNCC, ela adota a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, assim como os PCN (1998), buscando atualizar as orientações destes. O documento reitera a perspectiva defendida nos Parâmetros afirmando que a língua não deve ser tomada em si mesma, mas a partir de práticas situadas de linguagem. Para a BNCC:

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, 2017, p. 76-77, grifo do autor).

Assim, ela apresenta um conjunto de habilidades para cada eixo da língua. No que concerne à oralidade, as competências abrangem: a reflexão acerca das diversas situações em que circulam os gêneros orais, levando em consideração as práticas sociais envolvidas e o surgimento dos textos de tradição oral; a realização de uma escuta ativa direcionada para os contextos de produção, atenta para o conteúdo, para as estratégias discursivas e para os recursos linguísticos utilizados; a produção de diferentes gêneros orais, tendo em vista as questões referentes ao planejamento, à produção e à avaliação de contextos situacionais específicos; e ainda, a compreensão dos efeitos de sentido causados pela utilização de recursos linguísticos.

O documento também contempla a questão do estabelecimento da relação fala/escrita, considerando a maneira em que as duas modalidades se encadeiam nos diversos gêneros: “[...] as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão” (BRASIL, 2017, p. 78). Além disso, esse tópico também abrange a oralização de textos escritos e a reflexão acerca das variações linguísticas.

Isto posto, é importante destacar o papel do professor de LP, este que é o primeiro responsável pela inserção efetiva dos usos orais da língua na escola; para que ocorra essa inserção é necessário que o docente conheça os pressupostos teóricos “[...] que lhe permitam

refletir sobre o ensino da língua materna considerando as noções de variação e de mudança” (CRESCITELLI; REIS, 2014, p. 32), ou seja, o professor de LP precisa assumir uma postura crítica em relação aos estudos de base gramatical, apropriando-se da base linguística que “[...] observa a língua em *uso*, permitindo verificar como *a língua é* e como não *deve ser*” (CRESCITELLI; REIS, 2014, p. 32, grifo das autoras). Vejamos a seguir, como o principal material de apoio didático, o LD, coloca-se neste projeto.

2.4 REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO DO TEXTO ORAL

No Brasil, o LD foi implementado em meados da década de 1960, como o impresso fundamental e basilar utilizado por professores e alunos, tornando-se um dos principais elementos de intervenção pedagógica. O LD foi tido como um agente determinante das abordagens metodológicas, dos objetivos do trabalho pedagógico, da definição do currículo e, sobretudo, da rotina da sala de aula. Contudo, a grande maioria desses livros apresentavam deficiências, como por exemplo, o caráter discriminatório, a desatualização, o déficit em relação aos aspectos metodológicos, etc. Todas essas dificuldades poderiam ser explicadas por fatores como: a má formação de educadores, as escassas condições de trabalho no magistério e ainda, as dificuldades de produção e circulação dos livros no ambiente escolar (BATISTA, 2003).

Batista (2003) apresenta um breve histórico das ações do Ministério da Educação em relação ao LD e faz menção ao Decreto-Lei nº 91.542, de 1985. Este determinou alguns aspectos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), definido como o resultado de inúmeras propostas e intervenções que tinham como objetivo o estabelecimento das relações do governo com o LD no Brasil.

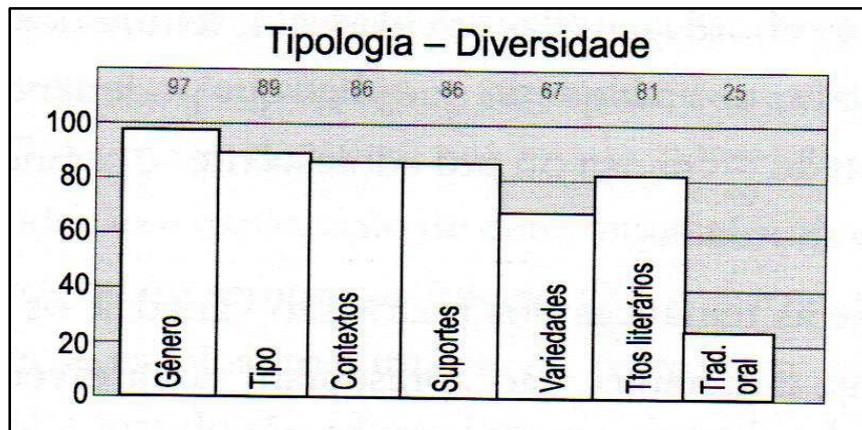
Ao longo dos anos, o PNLD influenciou de forma direta na qualidade do ensino e se constituiu como um modelo de competência no que diz respeito à produção e à escolha dos LDs. Além disso, o Programa também promoveu a reorganização dos manuais didáticos e a criação de condições propícias para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Todavia, ainda é necessário que o Programa passe por algumas reformas, com vistas a uma ampliação das suas ações (BATISTA, 2003).

Rojo (2003), ao empreender a pesquisa *O livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Letramento escolar e cultura da escrita*, a partir dos resultados da

avaliação pedagógica elaborada pela Comdipe/SEF/MEC, e tomando como base a análise de 37 coleções, mais precisamente, 148 livros de LP inscritos no PNLD 2002, concluiu que, apesar de os métodos de avaliação do PNLD terem contribuído para uma melhor qualidade de algumas questões pertinentes aos livros didáticos que são entregues nas escolas, o LD ainda necessita de uma atenção maior para que ocorra o desenvolvimento da sua condução didático-metodológica, sobretudo, no que se refere ao ensino da gramática e ao uso da oralidade; bem como, nos eixos da leitura e da produção de textos escritos.

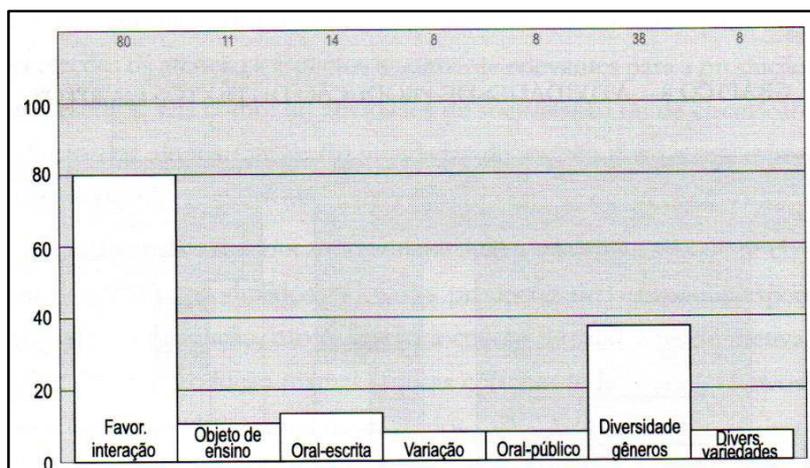
As características apresentadas abaixo, extraídas do estudo de Rojo (2003), pertencem ao eixo da *natureza do material textual* e ao eixo da *língua e da linguagem*, sendo que a ênfase recai sobre as *atividades de compreensão e de produção de textos orais*, que é de fato o que nos interessa. Os resultados da pesquisa demonstram que esse é o eixo “[...] em que há menor clareza, por parte de autores e editores, sobre como ensinar e como se aprende” (ROJO, 2003, p. 92). Essa afirmação é comprovada pela mínima incidência de textos da tradição oral (apenas 25%), como podemos observar nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Incidência de textos da tradição oral



Fonte: Rojo (2003, p. 83).

Gráfico 2 – Atividades de compreensão e produção de textos orais



Fonte: Rojo (2003, p. 92).

Como podemos observar, nas coleções avaliadas, 80% favorecem a interação professor/aluno em sala de aula, enquanto o reconhecimento dos gêneros orais como objeto de ensino apresenta um percentual abaixo da crítica (apenas 11%). Outro índice ainda mais baixo é o da produção e compreensão dos gêneros orais públicos e formais (somente 8%). O trabalho com as diferenças e semelhanças entre a oralidade e a escrita estão presentes em apenas 14% das coleções avaliadas; quanto às variações linguísticas, as incidências também são muito poucas (8%), já que a oralidade é o eixo da língua em que há uma presença muito significativa das variedades. Cabe salientar que apenas 38% das coleções apresentam diversidade de textos orais para a produção (ROJO, 2003).

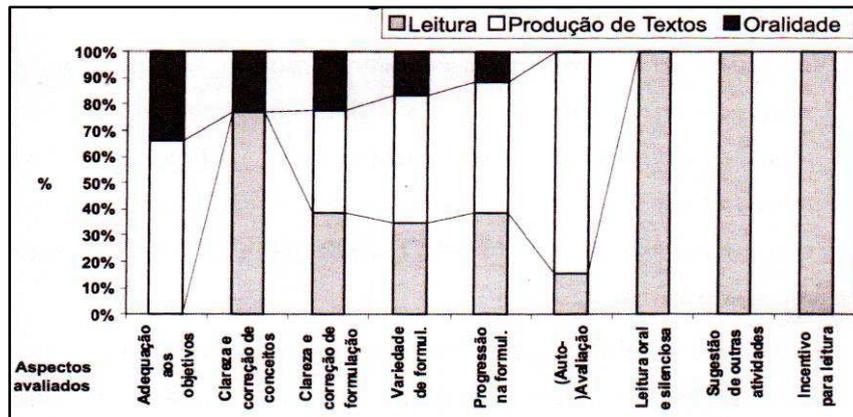
Também foram avaliados alguns aspectos didático-metodológicos das atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos presentes nas coleções. Essa avaliação foi dividida em três componentes: leitura, produção de textos e oralidade. Vejamos o Quadro e o gráfico a seguir:

Quadro 1 – Aspectos didáticos avaliados nos três módulos

ASPECTOS DIDÁTICOS (%)	LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTOS	ORALIDADE
Adequação aos objetivos	0	63	32
Clareza e correção de conceitos	75	0	22
Clareza e correção de formulação	69	69	40
Variedade de formulação	56	78	26
Progressão na formulação	33	49	10
(Auto-) Avaliação	4	22	0
Leitura oral e silenciosa	61	0	0
Sugestão de outras atividades	71	0	0
Incentivo para leitura	71	0	0

Fonte: Rojo. (2003, p. 94).

Gráfico 3 – Aspectos didático-metodológicos



Fonte: Rojo. (2003, p. 95).

Os dados expostos acima revelam que “[...] há uma clareza bastante maior na condução didático-metodológica das atividades voltadas para o texto escrito (leitura e produção) que naquelas destinadas à construção e uso da linguagem oral” (ROJO, 2003, p. 94). Nos aspectos de *autoavaliação*, *leitura oral e silenciosa*, *sugestão de outras atividades* e *incentivo para a leitura* é possível perceber a ausência total do componente oralidade. O que se nota é que o trabalho com a modalidade oral da língua fica em segundo plano, ou até mesmo omissa, pois a fala oral pública não é considerada como um objeto de ensino. Vale salientar que:

[...] trabalhar as propriedades formais e estilísticas da linguagem em sua relação com o funcionamento dos textos e discursos são atividades – centrais, no processo de letramentos – que, ainda estão longe da realidade dos LDs que circulam em nossa rede pública hoje (ROJO, 2003, p. 98-99).

Este cenário nos conduz para o quadro reflexivo que ora apresentamos nesta pesquisa, o sentido de analisarmos e discutirmos o lugar dos gêneros orais nos materiais de apoio didático usados hoje nas escolas.

3 METODOLOGIA

Quanto à natureza das fontes utilizadas, esta pesquisa é bibliográfica e de base documental. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica se realiza a partir de contribuições de pesquisas antecedentes; tais contribuições são encontradas em documentos impressos, como livros, artigos, teses, dentre outros. Os dados e/ou categorias especulativos utilizados nesse tipo de pesquisa já foram apurados e registrados adequadamente e transformam-se em fontes dos assuntos que interessam aos pesquisadores. Estes trabalham fundamentados nas colaborações pertinentes dos textos dos autores.

A pesquisa documental, assim como a bibliográfica, também tem como fonte documentos (não só impressos). Neste caso o conteúdo dos documentos ainda não passou por uma análise, ou seja, ainda são considerados como uma matéria prima que será investigada pelo pesquisador (SEVERINO, 2007).

O intuito da presente pesquisa é analisar o tratamento dado aos gêneros orais trabalhados em dois livros do Ensino Fundamental II (mais precisamente 8º e 9º ano) adotados por uma escola da rede pública de ensino da cidade de São José de Piranhas – PB. O ponto de partida da investigação se deu a partir da experiência proporcionada pelo PIBID, nos anos de 2016 e 2017, que ocasionou numa certa inquietação em relação ao trabalho com a modalidade oral da língua em sala de aula.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por fragmentos de três capítulos selecionados de dois livros didáticos (edições do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental) da coleção *Português Linguagens* da Editora Saraiva, de autoria de William Cereja e Thereza Cochar.

A análise se deu à luz das teorias discursivas da língua, mais particularmente, a partir de critérios fundamentados nas contribuições de Antunes (2003), com o propósito de verificar quais gêneros orais são propostos e de que forma são propostos, bem como identificar se a modalidade oral da língua é tratada de forma produtiva ou não. A partir dessa observação foi feita uma proposta de intervenção (Sequência Didática) que trabalha com um dos gêneros orais propostos pelos LDs. A SD funciona como instrumento de progressão para as sugestões apresentadas nos livros em questão.

As categorias de análise utilizadas nesta pesquisa estão, pois, alicerçadas nas *Implicações pedagógicas* para o trabalho com a oralidade propostas por Irandé Antunes, na obra intitulada *Aula de português: encontro & interação*. Para a criação de tais categorias, embasamo-nos nas contribuições de Carlomagno e Rocha (2016), que apresentam alguns princípios fundamentais a serem adotados em pesquisas que empreguem análise de conteúdo,

sobretudo, quando se faz necessária a criação de categorias de análise para o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com Carlomagno e Rocha (2016), para que haja a criação de categorias apropriadas é necessária a existência de regras precisas que delimitem e definam cada categoria; estas devem se excluir mutuamente, ou seja, cada categoria deve ser exclusiva. Além disso, elas não podem ser muito amplas, cada grupo tem que possuir características homogêneas. Quanto à classificação, elas devem abarcar todo o conteúdo a ser analisado de forma clara e objetiva.

Com base nesses princípios norteadores, traçamos as categorias de análise compiladas nos quadros a seguir:

Quadro 2 – Categoria de Análise 1 (Especificidades da Modalidade Oral da Língua no LD)

LIVRO A OU B		
SUBCATEGORIAS	PRESENÇA	AUSÊNCIA
Pontos formais e funcionais da diferença entre os textos orais e os textos escritos		
Similaridades e diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua		
Confronto entre os mesmos níveis de registro (fala formal e escrita formal)		
Compreensão das múltiplas influências de uma modalidade sobre a outra		
Propostas de “retextualização”		

Fonte: Adaptado pelas autoras (ANTUNES, 2003, p. 101-102).

Quadro 3 - Categoria de Análise 2 (Trabalho com os Diversos Tipos de Gêneros do Discurso Oraís)

LIVRO A OU B		
SUBCATEGORIAS	PRESENÇA	AUSÊNCIA
Heterogeneidade da fala levando em consideração os variados contextos		
Planejamento e realização dos diversos gêneros do discurso oral		
Adequação às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos		
Exercitação do discurso formal (em suas regularidades gerais)		
Rejeição da discriminação em relação às falas desprestigiadas		

Fonte: Adaptado pelas autoras (ANTUNES, 2003, p. 102-103).

Quadro 4 - Categoria de Análise 3 (Contribuições para o Convívio Social dos Interlocutores)

LIVRO A OU B		
SUBCATEGORIAS	PRESENÇA	AUSÊNCIA
O papel dos interlocutores na interação		
Exploração de expressões próprias de um comportamento linguístico polido		
Desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos		
Desenvolvimento da capacidade de escuta dos alunos		
Atividades de análise do discurso oral		

Fonte: Adaptado pelas autoras (ANTUNES, 2003, p. 103-104).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O processo de análise dos dados se deu a partir de dois LDs do Ensino Fundamental II (8º e 9º ano) da coleção *Português Linguagens* (formada por quatro volumes), dos autores William Cereja e Thereza Cochar. Os livros em questão são utilizados por uma escola pública da rede estadual, localizada no município de São José de Piranhas – PB. Eles foram publicados em sua nona edição pela Editora Saraiva no ano de 2015 e aprovados pelo PNL D. O *corpus* dessa pesquisa é constituído por três fragmentos dos referidos livros, sendo uma parte selecionada do livro do 8º ano e as outras duas do livro do 9º ano.

Os dois exemplares apresentam, respectivamente, doze capítulos distribuídos em quatro unidades temáticas. Todos os capítulos são introduzidos com um gênero textual/discursivo ou com imagens e em sua grande maioria são estruturados a partir das seguintes seções: *Estudo do texto*, que traz questões de interpretação referentes ao texto e/ou imagens apresentadas na introdução dos capítulos, bem como algumas considerações sobre a linguagem e a expressividade do texto proposto. Também apresenta uma subseção denominada *Trocando ideias* que aborda questões pessoais de caráter reflexivo sobre a temática trabalhada pelos textos; *Produção de texto* que apresenta uma proposta de produção de um gênero textual/discursivo que é introduzida por um exemplo de tal gênero e por questões sobre o exemplo exposto. Na subseção *Agora é sua vez* são apresentadas propostas de planejamento da produção e de revisão e reescrita do texto.

A seção *Para escrever com expressividade* indica alguns processos ou recursos linguístico-textuais a serem utilizados na construção e/ou produção dos textos, a saber: o contexto, o discurso, a denotação, a conotação, a coerência e a coesão, recursos gráficos, articulação, tipos de discurso, dentre outros. Vale ressaltar que tais processos e recursos também são trabalhados nos LDs no intuito de desenvolver a interpretação e a inferência de sentidos aos textos. A seção *A língua em foco* abrange conceitos embasados na Gramática Tradicional da língua como: estrutura e formação de palavras, classes de palavras, concordância, figuras de linguagem, sintaxe da língua (frase, oração e período), pontuação, figuras de sintaxe, regência, etc. A referida seção também expõe diversos exercícios que tomam os textos apenas como pretextos, já que as questões não possuem um caráter reflexivo acerca dos usos da língua.

Por fim, há as seções *De olho na escrita*, que aponta questões de natureza ortográfica como o emprego das letras e outros conteúdos como o emprego da palavra *porque*, emprego do pronome demonstrativo, pronúncia adequada dos fonemas, plural dos substantivos e dos

adjetivos compostos, adjetivos pátrios, etc. e, ainda, a seção intitulada como *Divirta-se*, que contém textos e/ou imagens com o propósito de entreter e causar divertimento.

Conforme já foi exposto, foram selecionadas três partes dos LDs para a realização desta pesquisa. O primeiro fragmento analisado está contido no capítulo denominado como *Sociedade plural*, apresentado na unidade *Ser diferente* do livro do 8º ano; os outros dois fragmentos foram identificados, respectivamente, nos capítulos *O brilho do consumo* e *Ser jovem é...* inclusos na unidade apresentada pela temática *Ser jovem...* do livro do 9º ano. Esse recorte específico foi feito a partir do critério intencional de estudo do tratamento dos gêneros orais, visto que, esses gêneros são trabalhados apenas nessas três seções de *Produção de texto*.

O processo de análise, conforme mencionamos anteriormente, deu-se a partir de três aspectos embasados nas teorias discursivas da língua, sobretudo, nas considerações de Antunes (2003). Tais aspectos, são respectivamente: as especificidades da modalidade oral da língua, o trabalho com os diversos tipos de gêneros do discurso oral e as contribuições para o convívio social dos interlocutores; sendo que cada um compreende cinco subcategorias.

4.1 LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*

O livro didático de língua portuguesa do 8º ano apresenta apenas uma proposta de produção de gênero textual/discursivo oral que é o gênero *seminário*. A proposta é introduzida pelo conceito do gênero em questão, seguido da descrição das etapas a serem realizadas durante o processo de produção desse gênero oral, resumidas por nós da seguinte maneira:

- a) *Pesquisa*: busca de fontes de informação sobre o tema;
- b) *Tomada de notas*: anotações para a produção do roteiro de apresentação;
- c) *Seleção e organização de informações e recursos materiais*: esquematização da exposição, subtemas que devem ser abordados, fundamentação de dados, materiais e recursos audiovisuais a serem utilizados. Todo esse planejamento deve ter em vista as características do público-alvo;
- d) *Produção de roteiro e esquema*: construção de um roteiro de apresentação que contenha as informações a serem apresentadas, bem como, a ordem em que irão suceder. O esquema deve servir de suporte durante a realização da exposição;
- e) *Ensaio*: gravação do ensaio da apresentação para uma avaliação do resultado;

f) *Apresentação do seminário*: ressalta alguns aspectos relativos à *sequência e andamento da exposição*, que devem ser levados em consideração durante a apresentação, como a abertura, a tomada da palavra e cumprimentos, a apresentação do tema, a exposição, a conclusão e encerramento e, por fim, o tempo.

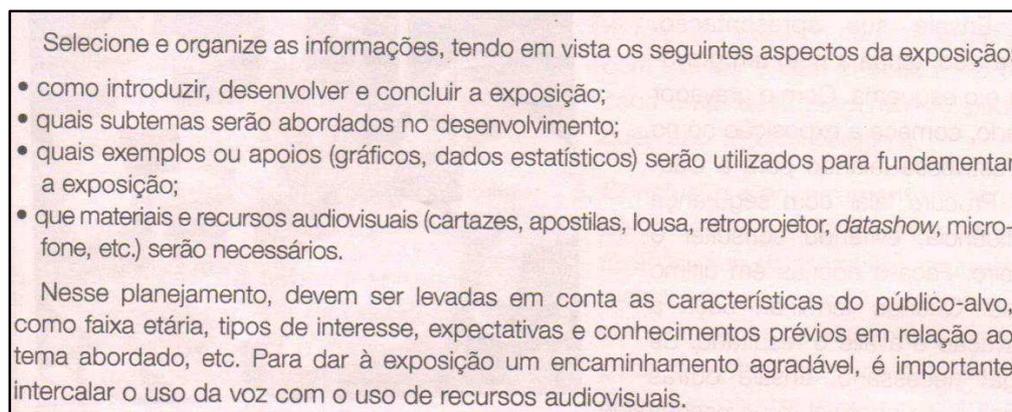
Em conformidade com as *Implicações pedagógicas* para o trabalho com o oral de Antunes (2003) e com outras concepções discursivas da língua, analisamos esta proposta de produção e percebemos a ausência do trabalho com as especificidades da modalidade oral da língua, pois o livro não trata dos aspectos formais e funcionais da diferença entre textos orais e escritos, bem como, das semelhanças entre as modalidades oral e escrita; além disso, a proposta também não aborda as influências que uma modalidade exerce sobre a outra.

Quanto à categoria do trabalho com os variados gêneros orais, os variados contextos situacionais, a heterogeneidade da fala e a objeção do preconceito linguístico referente às falas desprestigiadas também não são levados em consideração. Porém, o fragmento analisado apresenta aspectos pertinentes em relação ao planejamento e à realização do gênero oral seminário como já descrevemos sucintamente as etapas a serem realizadas durante a produção do gênero em questão. Os autores enfatizam que:

[...] o seminário é um gênero que tem por objetivo a transmissão de conhecimentos, é fundamental que o apresentador esteja muito bem preparado em relação ao assunto a ser abordado. Por isso, é necessário planejar e preparar o seminário, passando por várias etapas (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 250).

Além disso, há um quadro que orienta a escolha e a disposição das informações, no intuito de direcionar o desdobramento do processo de produção do seminário. Vejamos abaixo:

Figura 2- Seleção e organização de informações e recursos materiais



Fonte: Cereja e Magalhães (2015a, p. 251).

No final da seção, eles reiteram a questão do planejamento do gênero a partir de algumas sugestões, dentre elas a de que iniciem após a definição do tema “[...] a preparação do seminário, considerando todas as etapas que envolvem a produção desse gênero textual: pesquisa, tomada de nota, seleção e organização de informações, produção de roteiro e esquema” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 257).

Antunes (2003) também enfatiza que os alunos precisam desenvolver competências comunicativas adequando-se aos diversos contextos situacionais em que estão inseridos, no intuito de realizar uma participação cooperadora e produtiva durante o processo de interação. Podemos constatar alguns traços deste quesito, como no trecho a seguir, que trata do comportamento do apresentador: “[...] é preciso estar atento a vários aspectos simultaneamente e, de acordo com a necessidade, introduzir modificações e improvisar soluções, a fim de alcançar o melhor resultado possível” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 252).

Os autores também atentam para o caso das apresentações em grupo, chamando a atenção para a postura dos participantes, sendo válido destacar o aperfeiçoamento da capacidade de escuta dos demais membros:

Enquanto um dos apresentadores expõe, os outros podem ficar sentados ou em pé, mas **devem permanecer em silêncio**. Podem também contribuir manuseando os equipamentos (transparências ou vídeo), trocando cartazes, apagando a lousa ou **simplesmente ouvindo com atenção a exposição** (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 255, grifo nosso).

Além disso, quando o livro trata da exposição em grupo, também aborda a exercitação do discurso formal ressaltando que:

Entre a exposição de um participante e a de outro deve haver coesão, isto é, não pode haver contradição entre as exposições nem ser dada a impressão de que uma fala é independente de outra. Cada exposição deve retomar o que já foi desenvolvido e acrescentar, ampliar. Para garantir a coesão entre as partes, devem ser empregados elementos linguísticos como “**Além** das causas que fulano comentou, **vejamos agora** outras causas, menos conhecidas...”; “Vocês viram as consequências desse problema no meio urbano; **agora, vão conhecer** as consequências do mesmo problema no meio rural...” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 255, grifo dos autores).

Podemos observar, no trecho acima, que há certa preocupação em relação à coesão das partes de uma apresentação de seminário, o que é uma característica específica dos gêneros orais formais, visto que, os gêneros orais que fazem parte do nosso cotidiano possuem um caráter informal e não exigem um comportamento tão linguístico polido. Apesar dessa preocupação, é notório que nessa proposta de produção as falas desprestigiadas não são valorizadas, pois a heterogeneidade da fala não é levada em consideração: “O apresentador deve evitar certos hábitos da linguagem oral, como a repetição constante de expressões como **tipo, tipo assim, né?, tá?, ahn...**, pois elas prejudicam a fluência da exposição” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 255, grifo dos autores).

O papel dos interlocutores na interação é tratado no tópico denominado por *Postura do apresentador* que descreve como deve ser o comportamento deste, durante o desenvolvimento do evento comunicativo:

O apresentador deve, preferencialmente, falar em pé, com o esquema nas mãos, olhando para o público como um todo. Não deve ficar com braços e pernas cruzados. Deve evitar piscar, esfregar os olhos e gesticular excessivamente. Deve permanecer sempre de frente para a plateia, mesmo quando usar a lousa ou o retroprojetor; nessas situações, deve ficar de lado e falar com a cabeça virada na direção do público, a fim de que sua voz seja ouvida por todos (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 254).

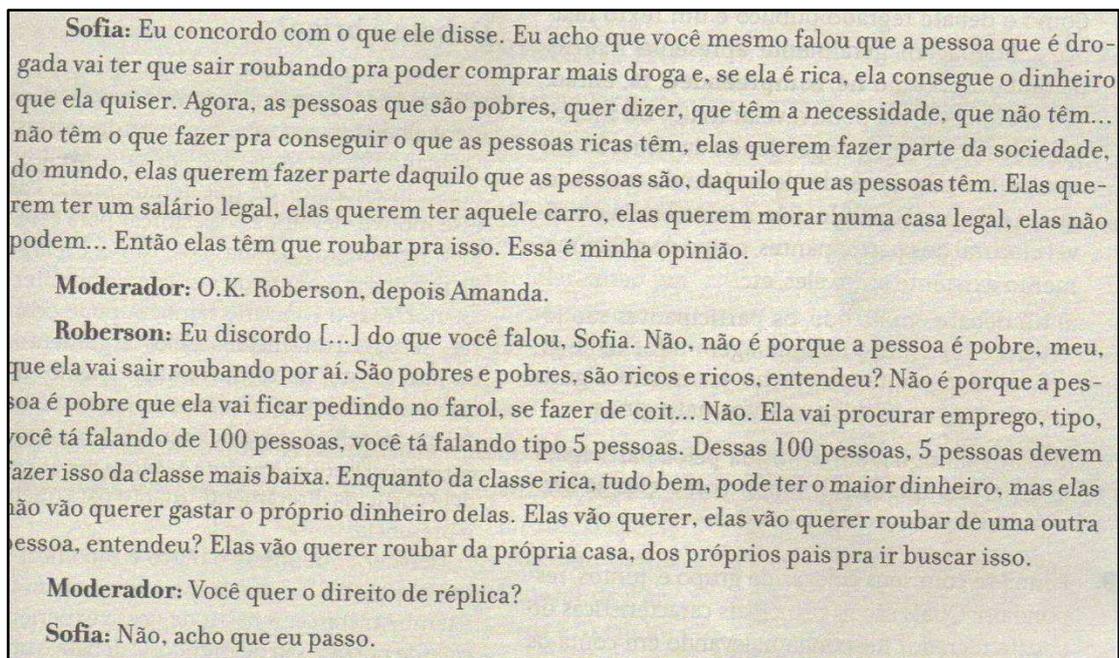
Assim, podemos observar que o fragmento analisado compreende algumas contribuições para o convívio social dos interlocutores durante a realização do gênero textual/discursivo seminário, como o papel dos interlocutores na interação, a exploração de expressões formais da língua e o desenvolvimento da capacidade comunicativa e de escuta dos educandos. Contudo, a proposta de produção não apresenta exercícios de análise do discurso oral.

4.2 LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*

O exemplar *Português: Linguagens* do 9º ano, também sugere a produção de um único gênero textual/discursivo oral que é o *debate regrado público*, o gênero em questão é trabalhado em dois capítulos, um intitulado como *O brilho do consumo* e o outro como *Ser jovem é....*

A primeira proposta de produção é introduzida por uma transcrição de um trecho de um debate realizado por jovens com idade entre quinze e dezoito anos em que a temática abordada foi “**A violência na sociedade hoje e as causas da violência**”, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 3 – Trecho do debate: A violência na sociedade hoje e as causas da violência



Fonte: Cereja e Magalhães (2015b, p. 137).

Posteriormente, o livro traz algumas questões que exploram as características gerais desse gênero oral, assim como algumas especificidades do debate em estudo. Tais questões contemplam aspectos como o contexto situacional em que o debate regrado é realizado, os suportes em que ele pode ser difundido, a organização e as regras desse gênero oral, etc. As perguntas que se referem especificamente ao debate apresentado no LD, propõem uma discussão sobre o tema debatido, a exposição dos argumentos e sua fundamentação e a linguagem utilizada pelos participantes do debate.

Quanto à questão do contexto situacional, é importante destacar que os gêneros orais possuem um caráter heterogêneo, pois eles se realizam nas mais diversas instâncias comunicativas e são dependentes delas, o que Schneuwly (2004) denomina “realidade multiforme” do oral. Além disso o referido autor também afirma, como já mencionamos outrora, que não existe um único “saber falar”. Antunes (2003, p. 102), também enfatiza que “os textos orais ocorrem sob a forma dos variados tipos e gêneros, dependendo dos contextos mais ou menos formais em que acontecem”. O LD apresenta alguns traços dessa heterogeneidade da fala, como podemos observar no enunciado de uma das questões propostas:

Como o debate regrado público é um texto falado, a linguagem geralmente apresenta marcas de oralidade, como **né, compreendeu, tá, então**, etc. Além disso, ela pode revelar maior ou menor grau de formalismo, dependendo da situação em que se dá o debate: onde ele está sendo realizado, quem está participando dele, a faixa etária e o nível cultural dos participantes, o tipo de relacionamento existente entre eles, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 138, grifo dos autores).

Após a exposição da transcrição do debate e das questões, verifica-se a sugestão da realização de um debate regrado a respeito do tema “**O celular na sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?**”. Nesse segmento, são expostos um trecho de um depoimento e duas notícias que tratam da dependência e da influência do celular sobre a educação. Os textos são expostos no intuito de ampliar o repertório de informações dos alunos para a realização do debate. Observemos o depoimento na imagem que se segue.

Figura 4 - Não dá pra não ter celular

MARION STRECKER. COLUNISTA DA FOLHA

Claro que dá pra não ter. Mas não ter é só para radicais, libertários, desprendidos ou os que têm uma vida regrada junto a telefones fixos.

A maioria acha que não dá pra não ter um celular. Eu também, embora saiba que dá. Virou dependência. Nós achamos que precisamos e os outros também esperam isso de nós. “Como? Você não tem celular?”, perguntam, como se a pessoa fosse um ET.

[...]

O mito é ter o mundo nas mãos. A realidade é se tornar um escravo do aparelho.

[...]

Minha filha de 14 anos é mais viciada do que eu. Brinco que a geração dela ficará com patolas enormes no lugar dos dedões, de tanto digitar. Ela também dorme e acorda com ele (o âlibi é o despertador). Leva o fulano para a escola, o banheiro, a praia, a neve, onde for. Só não surfou com ele, ainda.

[...]

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2012/10/1177132-depoimento-nao-da-pra-nao-ter-celular.shtml>. Acesso em: 29/5/2014.)



Fonte: Cereja e Magalhães (2015b, p. 138).

A posteriori, o LD apresenta algumas orientações para o planejamento e realização do debate, a saber: desenvolvimento de um ponto de vista acerca do assunto, fundamentação de argumentos claros e precisos, anotações dos argumentos que serão empregados (para servir de roteiro), prudência na impostação da voz, escuta atenta aos argumentos e contra-argumentos dos outros participantes, utilização de uma linguagem adequada ao gênero em questão, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b).

Em relação à adequação às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos destacada por Antunes (2003) e já mencionada na seção antecedente, o LD do 9º ano traz as seguintes considerações a respeito da participação eficaz dos interlocutores:

Todos os participantes têm o direito de: falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro; portanto, cada um só deve falar quando for a sua vez); expressar suas ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado (não se deve, por exemplo, zombar ou provocar o debatedor durante sua exposição); estar em igualdade de condições uns com os outros (por exemplo, quanto ao tempo para falar) (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 141).

Outro aspecto considerável neste trecho do LD é a questão do papel dos interlocutores, uma vez que, podemos constatar que há, em conformidade com Antunes (2003), a delimitação das possibilidades comunicativas dos sujeitos envolvidos na interação, sobretudo, a partir do respeito ao discurso dos demais indivíduos, o que contribui de forma muito significativa para uma convivência social eficaz, trabalhada a partir das especificidades do papel de cada interlocutor. Desta feita, é perceptível que há certo cuidado com o aperfeiçoamento da capacidade comunicativa e da capacidade de escuta dos educandos que facilita o convívio social dos mesmos.

Nesta proposta de produção, também identificamos certa preocupação com as características gerais do “falar em público”, principalmente no que diz respeito à linguagem: “Utilize uma linguagem adequada ao debate, sem o uso excessivo de gírias e de expressões típicas de uma conversa informal, ou repetição excessiva de uma mesma expressão, como ‘tipo’, ‘assim’, ‘né’, ‘tá’, entre outras” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 141). No entanto, o LD não aborda os aspectos relacionados à reprovação da discriminação das falas desprestigiadas, pois as expressões recorrentes nos contextos informais não são levadas em consideração e são citadas apenas para reforçar que o debate regrado exige um comportamento linguístico polido.

A outra proposta de produção analisada (exposta no capítulo *Ser jovem é...*) trabalha com o mesmo gênero oral da seção tratada anteriormente. Inicialmente, os autores fazem uma breve retomada às orientações apresentadas no capítulo anterior, mencionando algumas particularidades do gênero em questão, como a organização, o tempo, etc. O debate regrado é trabalhado a partir de uma característica específica, que diz respeito ao papel do **moderador** ou **mediador**, o qual possui a função de organizar o debate; o LD destaca que “uma atuação eficaz do moderador pode garantir a qualidade do debate, isto é, levar a um aprofundamento maior do tema e deixar os debatedores satisfeitos com sua participação” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 160).

De acordo com o LD, um dos elementos ao qual o moderador deve estar atento é a **apresentação** que é momento em que “o moderador cumprimenta o público, apresenta o tema a ser debatido, faz comentários a respeito da importância dele e do debate e fala resumidamente sobre as proposições mais comuns em relação ao tema” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p.160.). O que se nota nesta asserção é a definição do papel dos interlocutores durante o processo de realização do evento comunicativo.

Outro aspecto apresentado nessa proposta é a **organização das regras**, que por sinal, compreende o planejamento do debate a ser realizado. Neste quesito, o moderador deve juntamente com a plateia determinar os seguintes aspectos:

Se todos os presentes podem participar como debatedores ou se o debate ficará restrito a certo número de pessoas; O tempo máximo de duração do debate e o tempo para a exposição de cada participante; Como as pessoas que querem falar devem se inscrever – por exemplo, levantando o braço ou fazendo um sinal para o mediador ou um auxiliar dele; Se haverá direito de réplica ou de tréplica quando um debatedor citar outro, contrapondo-se às suas ideias, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 160).

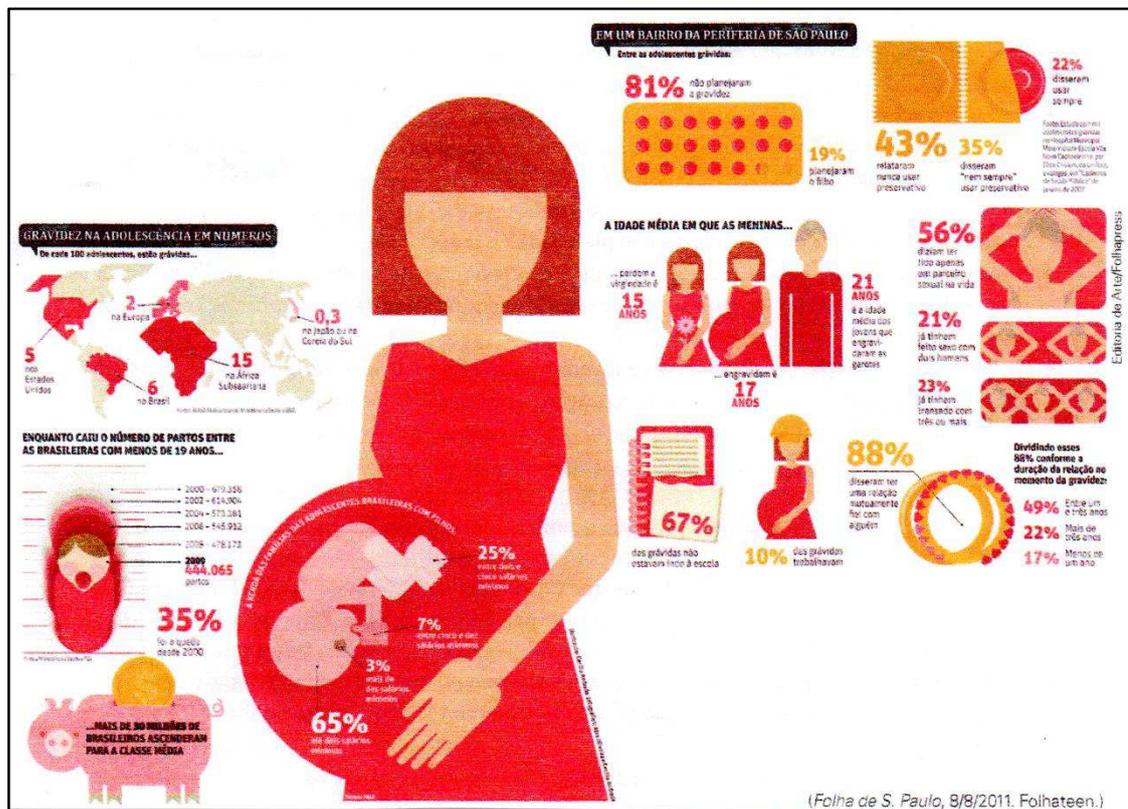
Em consonância com as considerações de Antunes (2003), que aborda o trabalho com os diversos tipos de gêneros textuais/discursivos orais incluindo a adequação às condições de produção e de recepção dos mais diversos eventos comunicativos, ou seja, a capacidade de participação cooperativa sobretudo a partir do respeito ao próximo, o LD trabalha outro aspecto a ser cumprido pelo moderador do debate que é a **regulação das trocas**, no qual

o moderador controla o tempo dos debatedores, a quem faz sinais para indicar que o tempo está terminando; **interrompe a fala de um debatedor, se necessário, para dar a palavra a outro**; concede o direito de réplica ou tréplica, se estabelecido pelas regras; decide sobre qualquer incidente não previsto; faz inscrição dos que querem falar (ou transfere esse trabalho para um secretário) (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 160, grifo nosso).

Além desses três pontos elencados acima, os autores também expõem a **animação e aprofundamento** e, por fim, o **fechamento**. O primeiro contempla o desenvolvimento da capacidade de escuta, principalmente daquele que desempenha o papel de mediador, já que ele “[...] também é responsável pela qualidade das ideias debatidas e, por isso, tem de estar atento aos argumentos apresentados” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 161). E o último compreende o desenvolvimento da capacidade comunicativa, visto que ao final do debate o moderador “[...] retoma o tema debatido, faz um resumo dos principais argumentos apresentados, destaca a importância daquele debate para a reflexão pessoal dos participantes e/ou da plateia, agradece a participação de todos e despede-se” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 161). Ainda em conformidade com as ponderações de Antunes (2003), consideramos que este fragmento do LD analisado trabalha a prática do discurso formal em suas regularidades gerais, a partir da disposição dos elementos que são da responsabilidade do moderador do debate.

Após essa abertura, o LD propõe a realização de outro debate regrado e apresenta alguns textos, como o que se segue para servir como base.

Figura 5 – Gravidez na adolescência em números



Fonte: Cereja e Magalhães (2015b, p. 161).

Esse texto expõe alguns dados quantitativos acerca da gravidez na adolescência em países como o Brasil e os Estados Unidos. Além dele o LD apresenta outros textos, como por exemplo, uma espécie de relato de uma grávida com apenas quatorze anos de idade e um artigo que alerta para o descaso geral e a falta de preocupação com a gravidez indesejada entre os adolescentes, dentre outros. Observemos o relato baixo:

Figura 6 – Relato de uma adolescente grávida

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

[...]

(Disponível em: <http://brasil.babycenter.com/thread/198501/contando-um-pouco-da-minha-gravidez-aos-14-anos>. Acesso em: 2/6/2014.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2015b, p. 162).

Posteriormente, os autores recomendam a escolha de um moderador para a realização de um debate sobre o tema “**Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens**” e indicam algumas instruções a serem seguidas pelos participantes, como, por exemplo: observação das orientações anunciadas pelo moderador, escuta atenta da exposição dos debatedores, emprego da norma-padrão da língua, respeito aos princípios de um debate democrático, entre outros. Essas orientações abrangem pontos como o desenvolvimento da capacidade de escuta, como podemos observar na seguinte passagem: “Ouça atentamente a exposição dos debatedores, procurando identificar as posições que eles defendem” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 164) e a exploração de expressões próprias de um comportamento linguístico polido: “[...] manifeste-se com clareza a respeito da posição de outro debatedor, empregando expressões como: **Discordo inteiramente da posição de fulano porque...** ou **Concordo parcialmente com a posição de fulano porque...**” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 164, grifo dos autores).

O final da seção aponta para uma avaliação da atividade realizada no intuito da identificação dos pontos positivos e negativos, com vistas ao aprimoramento de debates futuros, sendo que o foco deve recair sobre o desempenho do moderador. Vale ressaltar que, em nenhum dos dois fragmentos do LD do 9º ano são trabalhadas as especificidades da

modalidade oral da língua; não se dá a devida atenção aos pontos formais e funcionais da diferença entre a modalidade oral e a modalidade escrita, conforme orienta Antunes (2003). As características em comum das duas modalidades também não são tratadas e a compreensão das diversas influências que uma modalidade exerce sobre a outra também não se faz presente. O gênero oral é estudado de forma isolada, sendo que não há o estabelecimento de uma possível relação entre o debate e outro gênero textual/discursivo da modalidade escrita.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O ORAL EM SALA DE AULA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE DEBATE REGRADO SOBRE A *FAKE NEWS* E SEUS EFEITOS NA SOCIEDADE ATUAL

Prezado professor,

A Sequência Didática desenvolvida a seguir está dividida em *apresentação da situação, proposta de produção inicial* e três *módulos* e apresenta uma proposta de produção do gênero textual/discursivo oral debate regrado público. Tal proposta busca o aperfeiçoamento do desenvolvimento das capacidades comunicativas dos educandos, a partir do trabalho com as especificidades da modalidade oral da língua. Vale ressaltar que o ensino da oralidade é uma ferramenta crucial para a formação de cidadãos críticos e engajados nas práticas sociais.

Lembre-se de que o desenvolvimento da proposta deve acontecer de acordo com as necessidades da turma em que a SD será aplicada, assim, os módulos podem ser adaptados conforme as particularidades de cada situação de aplicação.

Vamos lá, professor?

TEMA: *Fake News* e seus efeitos na sociedade atual

PÚBLICO ALVO: Alunos do 9º ano (Ensino Fundamental II)

OBJETIVO GERAL: Desenvolver as capacidades comunicativas orais dos educandos, a partir da produção do debate regrado público.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✚ Conhecer o gênero oral debate regrado;
- ✚ Explorar as semelhanças e diferenças entre o gênero (escrito) artigo de opinião e o gênero (oral) debate regrado;
- ✚ Desenvolver a capacidade comunicativa e a capacidade de escuta dos alunos, a partir da produção do debate regrado.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Neste primeiro momento, o professor deve apresentar aos alunos a proposta de produção do gênero oral debate regrado público. É de suma importância que o professor responda a todos os questionamentos dos alunos, de modo que a proposta fique bem clara. Ele também deve falar que os destinatários da produção serão os próprios alunos e que a produção final será realizada em sala de aula. Além disso, o professor precisa instigar a participação de todos os educandos.

Após esse momento de contextualização da proposta, deve-se sugerir a leitura da transcrição de um trecho de um debate. Sugerimos a leitura de alguns trechos do debate entre os candidatos a prefeito do estado de São Paulo, realizado no ano de 2012. A transcrição do referido debate está disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/1176189-leia-a-transcricao-do-debate-da-tv-globo-entre-candidatos-a-prefeito-de-sp.shtml>>.

A partir da leitura, é necessário que o professor converse com os alunos a respeito dos principais aspectos do gênero trabalhado, a saber: o tema debatido, o papel dos interlocutores, as regras, os argumentos dos debatedores, a linguagem, a estrutura, etc. Essa conversa deve servir como um momento de preparação para a primeira produção.

PRODUÇÃO INICIAL

Neste momento da primeira produção, o professor irá apresentar aos alunos uma primeira proposta de produção do gênero oral debate regrado público. Esse momento pode ser iniciado com a retomada das questões vistas na apresentação da situação. Posteriormente, o professor deve instigar os alunos a discutirem sobre a *Fake News*, a partir de questionamentos como: O que é uma *Fake News*? Quais são os seus principais meios de circulação? Vocês já leram ou ouviram falar de alguma *Fake News*? Quais são os riscos que nós corremos ao acreditarmos em notícias desse tipo? Quais efeitos elas podem causar na nossa sociedade? etc.

Após essa discussão inicial, o professor juntamente com toda a turma irá escolher o moderador do debate a ser realizado. Em seguida, o docente deve propor a produção de um debate regrado sobre o seguinte tema: **A *Fake News* e seus efeitos na sociedade atual**, a partir dos seguintes textos:



Disponível em: <<https://abrilveja.files.wordpress.com/2018/01/capa-2565.jpg?quality=70&strip=info&w=300&strip=info>>

FAKE NEWS



Disponível em: <<https://imirante.com/oestadoma/imagens/2018/04/02/1522710292-364110587-747x429.jpg>>

Observação: O professor pode buscar outros textos/gêneros para motivar a primeira produção dos alunos.

MÓDULO 1

Duração: 1 semana

O primeiro módulo deve ser desenvolvido no intuito de que as informações sobre o assunto a ser debatido sejam ampliadas. Nesse momento, é indispensável que o professor auxilie os educandos na organização das opiniões e na formulação dos argumentos. Assim, sugerimos a leitura de artigos de opinião para a fundamentação dos argumentos que vão ser defendidos na realização debate.

Deve-se propor a leitura do artigo de opinião intitulado como “*Fake News sobre Fake News*” disponível em: <<https://opinião.estadao.com.br/noticias/geral,fake-news-sobre-fake-news,70002366172>>.

O referido artigo trata de uma lei que, segundo o Ministro da Justiça, Luiz Fux, manda anular uma eleição em que o resultado tenha sido influenciado pela propagação de *fake news*.

Observação: A partir da leitura e discussão do artigo de opinião, os educandos devem fazer uma compilação dos argumentos, fazendo anotações dos principais pontos que serão defendidos.

Num segundo momento deste módulo, o docente pode sugerir a realização de uma roda de conversa sobre os aspectos (gerais) semelhantes e diferentes do artigo de opinião e do debate regrado. A discussão pode girar em torno de um confronto entre os dois gêneros em questão, ressaltando os pontos formais e funcionais da modalidade escrita e da modalidade oral. Vale ressaltar que os dois gêneros exigem a utilização da linguagem formal, o que seria muito propício para que os alunos compreendessem os traços em comum entre as duas modalidades.

MÓDULO 2

Duração: 4h/a

No segundo módulo, o docente pode levar os alunos ao Laboratório de Informática para que eles possam pesquisar textos e/ou imagens sobre a temática discutida durante a realização da SD. Aqui, o professor deve lembrar aos alunos de que a *fake news* é difundida, principalmente na internet, sobretudo, nas redes sociais.

A partir da pesquisa realizada, o professor pode levantar uma discussão geral sobre a temática, retomando as questões levantadas na produção inicial e no primeiro módulo.

Também podem ser discutidas outras questões que surgirem durante o processo da pesquisa. Ao final, o docente pode pedir aos educandos que façam novas anotações.

MÓDULO 3

Duração: 4h/a

O terceiro módulo deve voltar-se para a instrução do comportamento dos interlocutores e para as regras do debate. O professor deve ressaltar que todos os participantes têm o direito de falar e de ouvir e que não devem julgar os outros debatedores. Neste módulo, também devem ser trabalhados os aspectos do debate aos quais o moderador deve estar atento, pois ele é o responsável pela apresentação, organização, regulação das trocas, aprofundamento e por fim fechamento.

Ao final desse módulo, o professor irá sintetizar todos os aspectos estudados e discutidos até aqui. Podem ser discutidos a estrutura composicional do debate regrado, a linguagem utilizada e o papel dos interlocutores. Os argumentos que foram anotados durante o primeiro e o segundo módulos podem ser recapitulados e se necessário reformulados para a realização da produção final.

PRODUÇÃO FINAL

A produção final é o momento de finalização da SD, em que os alunos irão pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante as atividades realizadas nos módulos, a partir da produção do gênero proposto.

Esse é o momento propício para o professor fazer uma avaliação de caráter somativo, levando em consideração o envolvimento dos educandos durante todo o desenvolvimento da SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou algumas reflexões voltadas para as questões que permeiam o ensino de LP a partir das concepções enunciativo-discursivas da língua, tendo em vista a superação do ensino tradicional, geralmente empregado até os dias atuais. O nosso foco recaiu sobre o eixo da oralidade, concebido tradicionalmente como o espaço propício para a ocorrência dos “erros” gramaticais, o que resulta num trabalho diminuto do eixo em questão.

Nesse sentido, empreendemos a *perspectiva sociointeracionista* da língua que remete ao trabalho com os gêneros textuais/discursivos como o objeto máximo de desenvolvimento da linguagem. Dessa feita, desenvolvemos uma revisão de literatura focada na importância do ensino da modalidade oral nas aulas de LP, a qual apresentou considerações pertinentes em torno da asserção de que tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita são instrumentos que possibilitam a interação verbal a partir da concretização dos gêneros textuais/discursivos em múltiplos contextos situacionais (ANTUNES, 2003).

No decorrer da pesquisa, percebemos o quão importante é o trabalho com a oralidade, esta que estabelece diferentes relações com a escrita que vão desde uma rasa aproximação até uma interdependência. Cabe salientar que, assim como a escrita, a oralidade não possui uma única forma de realização, pois a fala também compreende exposições de caráter formal que exige dos interlocutores um comportamento adequado ao contexto situacional em que estão inseridos. Assim, atestamos que a oralidade, da mesma forma que a escrita, possui um caráter heterogêneo já que as capacidades orais podem ocorrer de várias formas, a partir da materialização dos gêneros textuais/discursivos.

A presente investigação empreendeu a análise dos gêneros orais trabalhados em dois LDs do Ensino Fundamental II, partindo das contribuições de Antunes (2003), que propõe um ensino da oralidade enquanto prática interativa. Vimos que tais contribuições sustentam uma proposta de ensino da oralidade voltada para a exploração dos pontos semelhantes e diferentes entre as duas modalidades da língua, bem como a partir das influências que uma realiza sobre a outra. A modalidade oral enquanto prática interativa também implica no trabalho de desenvolvimento das competências comunicativas adequadas às diversas situações e as suas condições de produção e de recepção. Além disso, ressaltamos a corrente necessidade da prática do discurso formal (em seus aspectos gerais) e da rejeição do preconceito linguístico referente às variedades desprestigiadas.

Os gêneros orais analisados foram o seminário e o debate regrado, nos LDs do 8º e 9º ano, respectivamente. O que se nota a partir dos resultados obtidos é que ainda não há uma preocupação com o trabalho das particularidades da modalidade oral da língua, pois constatamos a ausência do trabalho com os aspectos existentes na diferença entre os textos orais e os textos escritos e das semelhanças entre as duas modalidades. Também não há comparações entre os mesmos níveis de registro das duas modalidades; vimos que algumas expressões do discurso informal são mencionadas apenas para reforçar que o gênero a ser produzido exige uma linguagem formal.

Contudo, as propostas encontradas no material didático apresentam muitos aspectos positivos em relação ao trabalho com os gêneros textuais/discursivos orais, sobretudo, nas questões de planejamento e das contribuições para o convívio social dos interlocutores, principalmente no que diz respeito ao papel desses e ao desenvolvimento da capacidade comunicativa e da capacidade de escuta dos educandos.

Por fim, reforçamos todos os pressupostos teóricos da pesquisa a partir de uma proposta de intervenção (Sequência Didática) que trabalha com o gênero oral debate regrado, com vistas a ampliar as capacidades comunicativas orais do aluno e a prepará-lo para agir na sociedade como cidadão crítico e engajado nas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: _____ (Org.). **Aula de português: Encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 39-100.
- BAKTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____ (Org.). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: _____; ROJO, Roxane (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.
- BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa. In: PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha (Orgs.). **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 33-50.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.
- CARLOMAGNO, Márcio Cunha; ROCHA, Leonardo Caetano. Como criar e classificar categorias de análise de conteúdo: Uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, vol. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>>. Acesso em: 29 set. 2018.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens 8º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015a.
- _____. **Português: Linguagens 9º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015b.
- CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: Oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 29–39.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.).

Ensino de Língua Portuguesa: Oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014. p. 13–27.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

_____. Oralidade e Letramento. In: _____ (Org.). **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-43.

_____. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: _____; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31–55.

_____. Processos de produção textual. In: _____ (Org.). **Gêneros textuais no ensino de língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-225.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: _____; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

_____. Gêneros discursivos: o que são? In: _____; BARBOSA, Jacqueline (Orgs.). **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 15-45.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 109-124.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. In: _____ (Org.). **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 100-124.