

## GÊNEROS ORAIS FORMAIS: O QUE É POSSÍVEL E NECESSÁRIO SER ENSINADO NO LIVRO DIDÁTICO DESTINADO A PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS?

Débora Amorim Gomes Costa-Maciel (UFPE)<sup>1</sup>

Fabrini Katrine da Silva Bilro (UFPE)<sup>2</sup>

Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (UFPE)<sup>3</sup>

**RESUMO:** O que propõem os livros didáticos quando apresentam um conjunto de estratégias para trabalhar os gêneros orais formais em sala de aula? Esse questionamento pauta este trabalho que investigou o trato com os gêneros orais formais apresentados por uma coleção de livros didáticos direcionados à educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Para alcançar esse objetivo, tomamos como foco a abordagem documental (FLICK, 2009, LOPES e GALVÃO, 2001) para analisar a coleção “É Bom Aprender” (PNLD, 2011), adquirida por 16 (dezesesseis) municípios de redes públicas de ensino da Mata Norte Pernambucana. Para a discutir o fenômeno investigado, submetemos a coleção a uma análise interpretativista, com base em uma abordagem qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008). Os resultados sinalizam para a presença de propostas, voltadas para o uso do oral formal, favoráveis à compreensão sobre dimensões relativas aos usos sociais. Contudo, são limitadas do ponto de vista do espaço da reflexão sobre as variadas situações discursivas e sobre as aproximações entre os gêneros materializados nas modalidades oral e escrita da língua. Frente a esse cenário, reforçamos a importância de que trabalhar com os gêneros textuais orais formais nas turmas de EJA é uma tarefa primordial para o processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as, uma vez que contribui para a ampliação das práticas linguísticas e sociais, com vista a favorecer a consolidação dos direitos dos sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros orais formais. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Livro Didático.

**ABSTRACT:** *What do textbooks propose when they present a set of strategies for working with formal oral genres in the classroom? This questioning guides this work that investigated the treatment with formal oral genres presented by a collection of textbooks directed to the education of Young, Adult and Elderly people. To achieve this goal we focus on the documentary approach (FLICK, 2009, LOPES e GALVÃO, 2001) to analyze the collection “É Bom Aprender” (PNLD, 2011), acquired by 16 (sixteen) municipalities of public education networks of Mata Norte Pernambucana. To discuss the investigated phenomenon, we submitted the collection to an interpretivist analysis, based on a qualitative approach (BORTONI-RICARDO, 2008). The results indicate the presence of proposals aimed at the use of formal oral, favorable to the understanding of dimensions related to social uses however, it is limited from the point of view of the space of reflection on the various discursive situations and on the approximations between the genres materialized in the oral and written modalities of the language. Faced with this scenario, we reinforce the importance that working with formal oral textual genres in EJA classes is a primary task for the students' teaching-learning process, since it contributes to the acquisition of an effective social-linguistic development that, therefore, favors the consolidation of subjects' rights.*

<sup>1</sup> Docente da Universidade de Pernambuco. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [deboracostamaciel@gmail.com](mailto:deboracostamaciel@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino em Goiana. E-mail: [fabrinibilro@hotmail.com](mailto:fabrinibilro@hotmail.com)

<sup>3</sup> Docente Associada da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [luciafyg@yahoo.com.br](mailto:luciafyg@yahoo.com.br)

**KEYWORDS:** *Formal oral genres. Education of Young, Adult and Elderly People. Textbook.*

## INTRODUÇÃO

A preocupação em analisar as estratégias dos livros didáticos para o trato com os gêneros orais formais em sala de aula move a nossa pesquisa. Essa questão desenha a relevância do trabalho, uma vez que toma os gêneros orais formais como ferramentas que ampliam possibilidades do exercício da cidadania e o livro didático enquanto bem da cultura escrita, que representa um dos recursos mais consolidados de apoio à prática pedagógica docente, sendo, muitas vezes, a principal fonte de informação utilizada por parte significativa dos/as professores/as (LAJOLO, 1996; CASTILHO, 2004).

É com o olhar voltado para a garantia de direitos que entendemos a escola como um espaço de ensino sistemático do oral formal público (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Nesse sentido, deve investir nos gêneros orais formais, tomando-os como objetos de ensino, a fim de habilitar os discentes a produzirem discursivamente nos diferentes contextos de produção. Nessa perspectiva, reiteramos Bazerman (2011), para quem, ensinar os gêneros consiste em compreender o seu funcionamento na sociedade e a relação que estabelecem com os indivíduos pertencentes àquela cultura.

A pertinência desse trabalho se acentua por investigar a proposta de ensino dos gêneros orais formais no Livro Didático (LD) da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Contexto que evidencia a necessidade de se observar a bagagem cultural dos/as discentes envolvidos/as nessa modalidade de ensino (BRASIL, 2001), cujo perfil é desenhado por “adultos pouco escolarizados que têm um excepcional domínio da expressão oral, contadores de histórias, poetas, repentistas, líderes populares”, sujeitos que, “na maioria das vezes, têm seu discurso marcado por experiências de privação, humilhação e isolamento, que se expressam de forma fragmentada e têm dificuldade de fazerem-se entender” (SOUZA; MOTA, 2007, p.12).

Nesse estudo, adotamos uma noção de língua que considera as identidades dos/as estudantes da EJAI como sendo essencial à sua luta por autonomia em sociedades marcadas pelas desigualdades sociais, bem como compartilhamos a ideia de Freire e Macedo (1990), a qual indica que o sentimento de identidade é imprescindível à necessidade de lutar. Esse sentimento pressupõe que o pensamento e a linguagem

estão profundamente enraizados num contexto. Assim, se houver uma mudança de contexto, não bastará difundir mecanicamente uma forma distinta de pensar-falar; ela deve surgir como necessidade. Creio que uma das tarefas da educação crítica e da pedagogia radical é ajudar que o processo crítico de pensar-falar se recrie na recriação de seu contexto. Em vez de supor que essa recriação tem lugar apenas num nível mecânico (isso nunca acontece), a pedagogia deve assumir o papel de ajudar a reformular esse pensamento. (p. 123)

É nesse sentido freiriano que vislumbramos o ensino de gêneros orais a estudantes da EJAI: como processo de construção de identidades, cuja autonomia possibilite a esses sujeitos (re)criarem novas formas de interagir, por meio de diferentes gêneros textuais. Atividades de linguagem que circulam em esferas sociais, que envolvem a dimensão pública de usos da língua, inclusive os usos que se realizam na interface entre oralidade e escrita.

Buscamos, também, situar os/as educandos/as da EJAI como sujeitos de direitos, necessidades e desejos (ALMEIDA, 2005), comumente atravessados pela linguagem, mais

particularmente pela oralidade. Indivíduos que, em suas trajetórias de vida, não tiveram acesso à plena escolaridade em virtude de terem de trabalhar para o próprio sustento e de seus familiares. Reconhecemos a importância de outros fatores que afetam os/as estudantes da EJA, tais como as questões identitárias que variam em dimensões como gênero, etnia, faixa etária, religiosidade, dentre outros. Porém, para o presente estudo, focamos em um recorte que se atém a analisar o trato com os gêneros orais formais apresentados por uma coleção de livros didáticos direcionados à EJA.

Ressaltamos que a produção de materiais didáticos que sirvam de auxílio à prática docente e aos/as alunos/as da EJA esteve presente nos programas ou políticas desenvolvidos pela União ao longo do tempo. No entanto, apenas a partir de 2009 a EJA foi inserida no Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD EJA. Antes desse período, as obras utilizadas pelos/as estudantes e professores/as não passavam por um processo rigoroso de avaliação e análise. Em sua primeira e segunda edição, 2009 e 2011, o PNLD EJA avaliou, selecionou e distribuiu coleções didáticas, especificamente, direcionadas às turmas de Alfabetização e Ensino Fundamental.

Em sua última edição, 2014, avançou no processo de consolidação da política de material didático para jovens, adultos e pessoas idosas ao englobar, além da Alfabetização e do Ensino Fundamental, obras voltadas ao Ensino Médio. Ampliando, assim, o acesso a livros didáticos para todas as etapas dessa modalidade de ensino. Porém, apesar dessa ampliação, após 2014, não foi lançada nenhuma outra edição do PNLD EJA. Dessa maneira, as coleções de livros didáticos utilizados nas escolas continuam sendo as mesmas selecionadas e adquiridas por meio desse último edital, o que revela um retrocesso nas políticas públicas voltadas à EJA.

Sob esse olhar, acreditamos que analisar o trato com a oralidade formal, no LD da EJA, no atual momento da história brasileira, é um ato de resistência. E que este artigo, portanto, materializa-se como um espaço que se opõe à extinção da edição do Programa Nacional do Livro Didático, direcionado a pessoas jovens, adultas e idosas, no ano de 2014. Desde então, os/as estudantes da referida modalidade estão desassistidos/as em relação à essa política pública. Embora não seja foco deste artigo tratar sobre as intenções do MEC quanto ao esvaziamento de livros didáticos destinados à EJA, consideramos essencial destacar a importância da luta pela garantia e manutenção de direitos, dentre eles, o acesso aos bens culturais para uma educação linguística ampla e capaz de oferecer condições para o exercício da cidadania (CASTILHO, 2004; ANTUNES, 2009).

Frente ao exposto, organizamos este artigo em três seções. Inicialmente, trazemos o percurso metodológico utilizado na busca, localização, exploração e análise dos dados, a fim de atingirmos os objetivos propostos. Em seguida, apresentamos a base teórica de sustentação. E, por fim, apontamos os resultados de nossa análise, sempre apoiados numa perspectiva, prevalentemente, qualitativa. Realçamos que este texto não esgota a discussão sobre o trato com os gêneros orais formais em questão, tampouco se compromete em ser o único par de óculos possível para entender o objeto. Porém, compromete-se em lançar mais inquietações, de modo que possamos contribuir, cada vez mais, com as discussões que perpassam o trato com o objeto da oralidade.

## **TRAJETÓRIAS DA INVESTIGAÇÃO: CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Para alcançar o objetivo deste trabalho, selecionamos coleções de livros didáticos, voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA e adquiridas por redes públicas de ensino da Mata Norte Pernambucana, a saber: Aliança; Buenos Aires; Camutanga; Carpina; Condado; Ferreiros; Goiana; Itambé; Itaquitinga; Lagoa do Carro; Macaparana; Nazaré da

Mata; Paudalho; São Vicente Ferrer; Timbaúba; Tracunhaém e Vicência. Nessa direção, sondamos, junto a equipe técnica desses 17 (dezesete) municípios, qual obra havia sido adotada por eles, a partir das indicações do Programa Nacional do Livro Didático destinado à EJA (2011), que aprovou e indicou as escolas públicas 21 (vinte e uma) coleções de livros didáticos.

Na investigação, observamos que todos os municípios supracitados haviam adotado a mesma obra, a coleção interdisciplinar “É Bom Aprender/Editora FTD”, tanto no PNLD EJA 2011 quanto no PNLD EJA 2014. No entanto, nas escolas, os livros utilizados continuavam sendo os adquiridos nesse primeiro ano (2011), tendo em vista que os novos manuais não haviam sido recebidos pelos municípios, o que justifica a nossa análise ter se debruçado sobre a coleção adotada no PNLD EJA 2011.

Ao sondarmos os gêneros orais formais presentes nos livros, identificamos os seus volumes pelas siglas V1 e V2 e as unidades por U. A imersão nas obras, com atenção também para o manual do/a professor/a, revelou a presença de 3 (três) exemplares de gêneros formais: apresentação oral (p. 32, V1), debate (p. 97-98, V1) e exposição oral (p. 39, V2). Para exemplificarmos como o trabalho com o oral formal se dá na obra, selecionamos as atividades destinadas a Apresentação oral e a Exposição oral, considerando que ambos os gêneros, da ordem do expor, parecem frequentes no ambiente escolar e o trato com eles pode contribuir para a apresentação textual de diferentes formas de saberes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os dados foram tratados a partir de uma abordagem documental (FLICK, 2009; LOPES; GALVÃO, 2001), mediante o corpus de análise pertencer ao livro didático da EJA. E, também, com base em uma perspectiva qualitativa, a qual, segundo Minayo (2011, p 21, 22), compreende “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Nesse percurso, acreditamos que as dimensões citadas por essa autora se encontram também nos livros didáticos, portanto, ajudar-nos-á a compreender melhor o objeto em questão. Para a análise do fenômeno investigado, submetemos a coleção a uma análise interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), elegendo categorias a partir dos pressupostos do ISD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A seguir, vejamos o aporte teórico que nos deu suporte para analisar os dados encontrados.

## **ORALIDADE FORMAL, EJA E LIVROS DIDÁTICOS: TECENDO RELAÇÃO NOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

A oralidade, definida como prática social interativa com finalidades comunicativas, materializa-se de forma sonora e se manifesta socialmente nos variados gêneros textuais (MARCUSCHI, 2010). Nesse caminho, percebemos que ensinar a oralidade não implica em ensinar a “fala” ao/à aluno/a, visto que, ressalvadas algumas limitações patológicas, ao adentrar o ambiente escolar a criança é capaz de falar com propriedade e eficiência sua língua materna. O ensino da modalidade oral da língua trata-se, portanto, do ensino dos diversos gêneros orais, compreendidos como práticas de linguagem, materializadas na realidade sonora, que intermedeiam as atividades discursivas dos sujeitos, possibilitando a sua interação e participação social (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2010). O seu trato favorece, dentre outras dimensões, o desenvolvimento de competências comunicativas para o uso da língua nos diferentes contextos sociais de comunicação (MARCUSCHI, 2007).

No campo didático, os gêneros orais formais ganham destaque, tendo em vista serem eles os que, em geral, não fazem parte da vida privada dos/as alunos/as. Por serem regidos por convenções preestabelecidas, que regulam e definem o seu sentido, exigem dos sujeitos um controle mais consciente do comportamento linguístico, necessitando, dessa forma, de um

ensino direcionado e sistemático (BRASIL, 1997). Além de possibilitar aos indivíduos desenvolverem competências essenciais ao uso da fala em situações públicas, essas atividades comunicativas formais permitem aos docentes identificarem elementos estáveis (contexto comunicativo, estrutura organizativa, características linguísticas e extralinguísticas), próprios dos gêneros orais, que contribuem para uma melhor compreensão de quais habilidades e saberes precisam ser ensinados em sala de aula.

Os gêneros textuais podem ser observados como instrumentos heterogêneos e flexíveis, historicamente construídos em resposta às demandas e atividades socioculturais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Sua ampliação e modificação resultam da exigência da língua, conforme a complexidade das esferas de uso. Esses objetos fazem parte da nossa vida, estando presentes nas diversas situações às quais somos expostos. A aprendizagem do gênero, transporta o sujeito de uma atividade modelar para uma atividade em que o texto é introduzido de forma real, em situações comunicativas reais (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2007). Sendo assim, constituem-se como espécies de enunciados, associados a um tipo de situação retórica e, também, a atividades cujas pessoas dizem, fazem e pensam como partes dos enunciados.

Trabalhar gêneros textuais na sala de aula da EJA é uma tarefa primordial para o processo de ensino e aprendizagem dos/as educandos/as, uma vez que contribui para a ampliação de práticas linguístico-sociais efetivas. Os gêneros constituem um ponto de referência para a atividade escolar, servindo de abordagem às diferentes práticas de linguagem e a heterogeneidade textual. A aprendizagem dos diferentes tipos de gêneros possibilita a análise das condições sociais de produção e recepção de textos, permitindo a reflexão sobre a organização do conjunto do texto e as sequências que o compõem, suas unidades linguísticas e características específicas da textualidade (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

No cotidiano dos/as educandos/as da EJA, é frequente a presença de práticas comunicativas orais, tais como, contação de histórias, canções folclóricas e populares, cultos evangélicos, missas, programas de rádio e TV. Práticas estruturadas a partir da oralidade que satisfazem suas necessidades de comunicação em contextos privados de interação. Diante disso, cabe a escola assumir o papel de possibilitar a reflexão a respeito do oral formal, extrapolando as formas de produção coloquial e confrontando-as com gêneros orais formais públicos produzidos de modo mais institucional. Contribuindo, assim, para a ampliação e o desenvolvimento de capacidades discursivas, que permitam a esses sujeitos reconhecerem e escolherem, de maneira consciente, os recursos comunicativos necessários à sua participação em situações formais de uso da linguagem oral.

Nesse caminho, defendemos, aportadas em Antunes (2009), que os gêneros textuais orais contribuem para a formação integral do cidadão. Nessa perspectiva, devemos observar a “língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito - língua da lista de palavras e das frases soltas” (ANTUNES, 2009, p. 38). Ou seja, ressaltamos que uma instituição de ensino engajada com a formação cidadã plena do/a educando/a trata o texto como uma construção e interpretação de um dizer e de um fazer; um texto que estabelece um ponto de encontro entre dois sujeitos, historicamente presentes no aqui e no agora definidos. Um texto vivo, com propósitos e finalidades e não um mero treino textual.

No contexto de ensino de linguagem, os livros didáticos, um dos recursos mais tradicionais de apoio à prática pedagógica docente e, muitas vezes, a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de professores/as que buscam apoio para suas aulas, também assume o papel de ofertar propostas didáticas para o eixo da oralidade (LAJOLO, 1996; LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012; BRASIL, 2010). Na EJA, esses manuais assumem uma relevância ainda maior, tendo em vista que se voltam a uma modalidade de

ensino complexa, que atende a um público que apresenta uma variedade de experiências provenientes de suas vivências sociais, e que, por isso, extrapola a dimensão educacional.

Essa demanda colocada pelo contexto em que a EJA se insere, exige que os livros didáticos ofereçam propostas que possibilitem aos/as alunos/as ampliarem os saberes das diversas áreas do conhecimento, essenciais não apenas às situações didáticas, mas, principalmente, à sua participação no contexto social como cidadãos. Dessa maneira, ressaltamos que uma proposta de educação para a cidadania não se constrói, apenas, com a oferta de vagas nas escolas, mas, através de um ensino comprometido com a ampliação das capacidades discursivas dos sujeitos, por meio das quais eles apresentem seus pontos de vista, defendam seus direitos e exponham temas que vão além do contexto cotidiano, utilizando a linguagem (oral e escrita) como meio de interação e participação social (CASTILHO, 2004; BRASIL, 2002, 2010, 2017a, 2017b). Aspectos que revelam a necessidade dos livros didáticos serem tomados como objetos de análise e investigação, para que, além de compreendermos as propostas de ensino da oralidade, consigamos evidenciar a importância de desenvolverem um trabalho que contribua com a melhoria da Educação Básica.

Com base nesse horizonte teórico, vejamos, a seguir, a descrição e análise dos dados.

### **ORALIDADE FORMAL, EJA E LIVROS DIDÁTICOS: CENÁRIO DESCRITIVO E ANALÍTICO**

Por meio da análise dos volumes 1 e 2 da coleção “É Bom Aprender”, identificamos um quantitativo de 7 (sete) atividades, destinadas ao ensino do oral, distribuídas a partir dos seguintes gêneros: Discussão; Apresentação oral; Contação; Debate; Cordel; Exposição oral; e Enquete. Dentre esses, podemos observar a ocorrência de 3 (três) exemplares pertencentes ao oral formal: Apresentação oral, Debate e Exposição oral. Cenário que nos mostra um conjunto de gêneros que abarca diferentes esferas de produção, dentre elas, a escolar, a tradição oral e a jornalística.

Ao observarmos as diferentes capacidades de linguagem dominantes, vemos uma prevalência das ordens do expor e do argumentar. O que pode representar um investimento, por parte da coleção, em gêneros que demandam um maior planejamento em sua realização/execução e que possibilitam o desenvolvimento das capacidades de apresentar textualmente diferentes formas de saberes, bem como sustentar, refutar e negociar tomadas de posição por meio da linguagem argumentativa (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Dentre o repertório de atividades disponíveis na coleção, selecionamos, de modo qualitativo, 2 (dois) exemplares ilustrativos com o objetivo de refletir a respeito do ensino do gênero oral formal, a saber: a Apresentação Oral e a Exposição Oral. Tratam-se de gêneros da esfera escolar, que evidenciam a organização, a difusão e a apresentação textual de diferentes formas de saberes, por meio da linguagem expositiva (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

O primeiro exemplo de atividade, presente no volume 1, envolve a realização de uma Apresentação Oral, mais especificamente, uma apresentação sobre “O Respeito as Leis de Trânsito”, temática abordada na Unidade 2. Nela, os/as alunos/as são convidados/as a apresentarem para o grupo sala uma regra, com o objetivo de ensinar e aprender as leis de trânsito (V1, p. 32).

O gênero Apresentação Oral tem como objetivo informar um determinado público acerca de um tema específico. Constitui-se como um instrumento mediador no compartilhamento de conteúdos, em que são favorecidos tanto o/a apresentador/a, que expõe informações acerca do assunto tratado, quanto os/as ouvintes, que recebem as informações expostas. Ao propor uma atividade envolvendo esse gênero, espera-se que a coleção favoreça ao/à aluno/a se aproximar, ainda que no contexto escolar, de práticas reais de uso da linguagem oral formal. Ao compreender as demandas necessárias à sua realização, os/as estudantes

poderão refletir acerca de todo o contexto de produção que o envolve, com atenção para elementos, tais como: o que será produzido, para quê, para quem e como o gênero será realizado.

No passo a passo para a realização da atividade oral, os/as alunos/as deverão se organizar em grupos para “listarem” outras leis de trânsito diferentes das leis apresentadas na atividade. Com esse movimento, é possível perceber um trabalho escolar que considera, na preparação da proposta oral, o uso da escrita. E que, a partir dessa dinâmica, pode contribuir para a compreensão acerca do processo e das estratégias necessárias à produção de um texto em que a oralidade e a escrita se entrelaçam, complementando-se (MARCUSCHI, 2010).

Para a elaboração e apresentação de outras leis de trânsito é sugerido que os/as estudantes realizem uma pesquisa. No entanto, essa orientação se encontra disponível apenas para o/a professor/a: “Se necessário, os alunos podem realizar uma pequena pesquisa” (V1/U2, p.32). Com isso, a atividade parece secundarizar a importância para o/a aluno/a de ter acesso ao comando sobre a pesquisa, nas diferentes fontes de informação, para a realização do gênero. Sabemos o quanto a investigação colabora para que o conceito inicial do/a aluno/a seja confrontado com outros conceitos, cuja base, espera-se, esteja mais próxima de orientações de fontes seguras, tendo em vista a natureza da proposta da atividade. A localização em fontes seguras deve conferir veracidade às informações que serão expostas sobre o tema. Dessa forma, acreditamos que seria oportuno um encaminhamento, por parte da proposta didática, que ofertasse situações com o objetivo de estimular a realização de pesquisa, acentuando a sua importância como estratégia de ampliação do conhecimento sobre o tema estudado.

Continuando a atividade, a obra orienta a formação de pequenos grupos. Os/as alunos/as são convidados a partilharem as informações por eles/as coletadas, sem que haja explicitação das possíveis fontes de consulta. Nesse momento, percebemos que são sugeridas aos/às educandos/as algumas orientações para a preparação do gênero: “Combinem com o/a professor/a em que ordem os grupos se apresentarão. No momento de falar, procurem usar uma linguagem mais formal; evitem gírias e escolham bem as palavras” (V1/U2, p. 32). Há uma preocupação de ensinar aos/às alunos/as uma situação de fala planejada, que requer muito mais que o uso da linguagem formal.

No entanto, apesar de compreendermos que a organização dos turnos conversacionais é indispensável para que as ideias sejam expostas satisfatoriamente, acreditamos que, apenas sinalizar a divisão da atividade pelos grupos, não garante que os turnos de fala serão respeitados durante a apresentação. Principalmente, porque não se observam orientações aos/às apresentadores/as e ouvintes quanto à necessidade de respeitar as falas no momento de apresentação. Sem o monitoramento dos turnos conversacionais, perdemos a oportunidade de os/as alunos/as refletirem sobre a distribuição das falas, na apresentação oral, considerando aspectos como os papéis sociais que lhes cabem durante o evento em questão, bem como o uso dos marcadores conversacionais que sinalizam para a alternância dos turnos entre os interlocutores (MARCUSCHI, 1986).

Nesse sentido, Sene (2017), ao apresentar resultados de uma pesquisa, cujo objetivo foi analisar o tratamento da oralidade em livros didáticos aprovados pelo PNLD (2017), destaca a importância de uma abordagem que contribua para desenvolver habilidades referentes a atitudes variadas. As quais possam contemplar desde aquelas que dizem respeito a aspectos como atenção ao que os interlocutores estão falando, monitoramento do seu tempo de fala, papéis sociais, até as que se referem ao estilo composicional dos gêneros em questão.

Destacamos, também, o chamamento para a reflexão sobre o uso da “linguagem mais formal”. Porém, não tratamos esse momento como uma situação de análise/estudo sobre o uso do registro oral formal, visto que a situação não provoca uma discussão sobre a oralidade. Ela

apenas aporta um momento de informação sobre a fala, a qual consideramos evasiva no sentido de não prover os/as alunos/as com conhecimentos que os ajudem a monitorar sua própria fala no ato da apresentação.

Além disso, observamos que a orientação para o “não uso” da gíria, não vem acompanhada de uma reflexão direcionada sobre o porquê da necessidade da utilização de um registro mais próximo a norma padrão. Há um descolamento entre exigência de uso e reflexão sobre uso, o que não garante um momento sistemático para pensar sobre a língua em seus diferentes contextos. O que pode gerar concepções equivocadas sobre a utilização das gírias, ou melhor, do registro informal, cabível de variantes diversas (MARCUSCHI, 2010), induzindo, inclusive, a atitudes preconceituosas em relação aos usos dessa variação (BAGNO, 2009).

As pequenas etapas propostas pela atividade centram-se nos momentos de planejamento e exposição do gênero Apresentação Oral, deixando de lado, no contexto da proposta para o/a aluno/a, a avaliação. Essa é uma etapa fundamental, que colabora para desenvolver no/a estudante um outro papel: o de avaliador/a. Além disso, configura-se como uma tarefa comum nas situações sociais reais e que, muitas vezes, passa sem a devida atenção na prática docente. Vemos que, o momento de avaliação, assim como o da etapa de pesquisa, estão disponíveis apenas para que o/a professor/a: “[...] leve os grupos a avaliar o seu desempenho, considerando [...] como o grupo se apresentou: bem ou mal? O trabalho realizado foi importante para a turma? Por quê?”. (V1/U2, p. 32)

Observamos que as questões que norteiam a avaliação, em nada contribuem para uma reflexão sobre a realização do gênero Apresentação Oral. Uma vez que não ajudam a pensar sobre o comportamento assumido pelos grupos na produção e na apresentação da atividade e restringem esse momento a emissão de juízo de valor sobre o grupo “como o grupo se apresentou: bem ou mal”. Com isso, deixam de estabelecer critérios definidos para essa “avaliação”, como, por exemplo, questionar: O que avaliar? O que dizer quando se pergunta sobre bem ou mal na execução de uma atividade de apresentação oral?

Sem a clareza sobre no que consistirá a avaliação, perdemos uma oportunidade de reflexão sobre a língua em seus aspectos linguísticos, textuais, discursivos, interacionais. Assim como deixamos de abrir espaço para refletir sobre a funcionalidade e especificidades do gênero Apresentação Oral e seu contexto de produção, bem como sobre a diversidade de eventos e práticas sociais em que é realizado, visando a distintos objetivos, interlocutores, locais, modos de apresentação e recursos utilizados.

Na atividade em tela, a atuação do/a professor/a é ainda mais indispensável. Como não são indicados critérios de avaliação relacionados à constituição do gênero, cabe a ele/a apresentar as questões que precisam ser avaliadas pelos/as alunos/as, a fim de conduzi-los no processo avaliativo e ajudá-los a pensar sobre o porquê de terem apresentado “bem ou mal”. Nesse processo, ressaltamos a importância de trazer e possibilitar a reflexão acerca de elementos, tais como: o tom de voz adequado, os gestos usados, materiais de apoio à fala; o respeito aos turnos conversacionais; a clareza na exposição das ideias etc. Recursos necessários à materialização dos gêneros orais e que contribuem não apenas para a realização de uma determinada atividade comunicativa, como a apresentação oral, mas de variados gêneros (CAVALCANTE; MELO, 2006).

A atividade 2, que envolve o trato com o gênero Exposição Oral, apresenta uma proposta, cujo objetivo é o aprofundamento da temática “Construindo a Paz” abordada na Unidade 2. Nela, os/as alunos/as são convidados/as a desenvolverem uma discussão com vistas a propor soluções para o estabelecimento da paz em diferentes situações e lugares, como, por exemplo: “no trabalho, em casa, no trânsito” (V2/U2, p. 39). As propostas elaboradas por cada grupo deverão ser apresentadas à sala, através de uma exposição oral.



A Exposição Oral é um gênero textual público, de caráter relativamente formal e específico, no qual o expositor é tomado como um especialista que se dirige a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, com o objetivo de transmitir informações, descrever ou explicar algo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Para a realização dessa atividade, espera-se, portanto, a observância para elementos orais indispensáveis no trato com a fala formal, como, por exemplo: atenção para o registro, para o suporte, preparação da fala pública, dentre outros.

A atividade apresenta um modelo organizativo para a realização da proposta. Inicialmente, a turma deverá se dividir em grupos para “discutir, refletir e buscar soluções para as situações [...]”, norteadas por algumas questões que possibilitam aos/às alunos/as expressarem seus posicionamentos em relação a atitudes e a ações que podem ser tomadas para manutenção da paz: “Que atitudes devemos tomar para conseguir paz no trânsito? Como construir um ambiente de paz em casa? O que podemos fazer para o mundo viver em paz, sem guerras?” (V2/U2, p. 39). Os/as alunos/as, representados pelos pequenos grupos, deverão partilhar suas falas com os demais colegas e assim elaborar o conteúdo que será apresentado no momento da exposição oral.

Na preparação para a apresentação, percebemos que a proposta sugere a realização de um debate como instrumento de elaboração das informações que serão expostas. Nesse movimento, é ofertado, apenas ao/à professor/a, uma orientação para que convide os/as alunos/as a refletirem sobre a importância da argumentação: “[...] convém explicar aos alunos a importância da argumentação para a defesa de uma opinião. Exponha que argumentar é defender e justificar uma posição, dizendo por que se adota determinada ideia contra outra que se recusa” (V2/U2, p. 39). Destacamos que o/a professor/a passa a ser encarregado pela promoção da reflexão sobre a tipologia argumentativa, sem, contudo, ser orientado/a a desenvolver estratégias que ajudem o/a aprendiz a construir sua compreensão sobre a função argumentativa do texto.

Nessa perspectiva, a orientação acima ilustrada não atenta para “o papel que o cenário da fala, composto pelos participantes, natureza de suas relações, objetivos e situação, desempenha na determinação da fala” (MARCUSCHI, 2005, p. 70). Compreendemos que falta, nesses encaminhamentos ofertados pela proposta, compreender a fala enquanto atividade de textualização, suas “características *dinâmicas*”, bem como considerá-la como “*um modo de produzir textos ou discursos reais*, que envolve estratégias típicas do ponto de vista da formulação” (grifos do autor, Op. cit. p. 70).

Para o prosseguimento da realização da atividade, a coleção orienta os/as alunos/as acerca de alguns elementos de planejamento, relacionados ao momento de debate e de construção das informações: exponham com clareza o seu posicionamento e respeitem as opiniões dos colegas, ainda que não sejam ideias que coincidam com a posição defendida pelo seu grupo; e que exponham “suas ideias de maneira clara, respeitando a opinião dos colegas [...]” (V2/U2, p. 39). Direcionamentos que colocam certas dimensões essenciais para a realização de um gênero de natureza argumentativa, como, por exemplo, a defesa de uma posição e o respeito à contra-argumentação.

Algumas orientações sobre normas de convívio social são dadas aos/às alunos/as, chamando-os/as a atenção para a necessidade de, no contexto de uso da fala, respeitarem os turnos conversacionais, a fim de que a comunicação se estabeleça. Os/as alunos/as são orientados/as para que, ao exporem suas opiniões, organizem-se “falando um de cada vez” (V.2/U2:39). A organização dos turnos se constitui como um elemento a ser ensinado, tendo em vista a necessidade de os/as alunos/as perceberem que ao se expressarem, num contexto de exposição, é preciso que cada um fale por vez para que a comunicação se estabeleça (BRASIL, 1997).

O passo seguinte da proposta é que os/as alunos/as partilhem oralmente o que foi debatido no pequeno grupo e, caso sintam necessidade, registrem os principais pontos debatidos que constituirão o conteúdo que será exposto oralmente. Observamos que a escrita e a oralidade caminham juntas no desenvolvimento da Exposição Oral, elementos também marcados, por nossa análise, na atividade com o gênero Apresentação Oral. No contexto de uso dessas modalidades, temos a oralidade e escrita, mais uma vez, sendo vivenciadas na prática escolar, sem, porém, tecer uma perspectiva de análise que as aproximam num continuum (MARCUSCHI, 2010).

Conforme destacamos na atividade em análise, os/as alunos/as não são chamados/as a pensarem sobre o movimento que os aproximam no continuum. Marcuschi (2005) ressalta o fato de que os estudos nos anos oitenta, do século vinte, contribuíram para uma nova abordagem das relações entre fala e escrita, com vistas a superar a “*grande divisão*” (grifo do autor, Op. Cit. p. 58) apresentadas por Jack Goody (1977)<sup>4</sup>; David Olson (1977)<sup>5</sup>; Walter Ong (1988) <sup>6</sup>, por exemplo. De acordo com ele, esses autores postulavam a ideia de que a escrita promoveria novas formas de pensar e produzir conhecimento, com impactos para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Evidentemente, que posições como essas tiveram influência no âmbito do ensino de língua, cujos investimentos se deram, historicamente, em termos de supervalorização da escrita em detrimento da oralidade.

Acreditamos que, na proposta em tela, perde-se um momento relevante de observação das línguas em suas modalidades e nos contextos de uso social, no sentido de tratar das aproximações entre os variados gêneros da oralidade e da escrita. Além disso, perde-se, também, a oportunidade de discutir sobre a possibilidade de um gênero abranger diversos outros em sua materialização, como, por exemplo, a Exposição Oral proposta pela coleção que sugeriu a realização de um debate como meio para a elaboração do conteúdo a ser exposto. Aspecto que não fica evidente para os/as alunos/as nem nas orientações para os/as docentes.

A atividade prossegue com o olhar centrado nas etapas de planejamento e de apresentação do gênero Exposição Oral. Entretanto, exclui desse momento a reflexão sobre o registro a ser empregado na realização do gênero, discussão central no âmbito do ensino do oral. Esta dimensão está disponível apenas para o/a professor/a. Dessa maneira, caberá a ele/a “orientar os alunos para que, no momento da exposição oral, procurem utilizar uma linguagem mais formal do que aquela empregada em conversas descontraídas entre amigos e familiares” (V2/U2, p. 39).

Se considerarmos o gênero proposto para atividade, a preparação para o uso da oralidade e a escolha do registro a ser utilizado são etapas indispensáveis, uma vez que a fala deverá ser planejada. Portanto, os interlocutores também contribuirão para a escolha da postura a ser assumida em uma instância formal/informal, uma vez que a relação de proximidade e distanciamento também contribui para a escolha do registro (TANNEN, 1982). Nessa perspectiva, aspectos como o grau de intimidade entre interlocutores, assim como o nível de formalidade versus informalidade da situação em que os sujeitos interagem, precisam ser levados em conta no planejamento da fala que antecede a realização de gêneros discursivos orais em situações de ensino.

Sendo assim, vemos que a orientação não é feita no sentido de propor ao/à professor/a estratégias que façam o/a aluno/a refletir sobre a necessidade de utilizar um registro mais

4 GOODY, J. **Domestication of the Savage Mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

5 OLSON, D. R. from utterance to text. The bias of language in speech and writing. **Harvard Educational Review**, 1977.

6 ONG, W. **Orality and literacy: the technologizing of the word**. London; New York: Routledge, 1988.

formal, mas apenas de dizer que é necessário fazer adequações. Cenário que pode gerar um momento de informações pontuais e não de debate sobre o uso da oralidade nas situações comunicativas colocadas.

Outro elemento ausente dessa proposta é a etapa de avaliação, uma vez que não permite preparar os/as estudantes para assumir um papel de observador/a reflexivo/a, necessário também na ação discente. Acreditamos que, se a coleção propõe um pequeno roteiro organizativo das atividades, faz orientações quanto ao momento de efetivação do gênero, poderia caber espaço de avaliação para observar como cada grupo se portou no momento de produção do gênero. Destaca-se também como lacuna da coleção a definição de quem será seu público alvo. Certamente no espaço de sala de aula, a fala está sendo dirigida para o grupo sala, mas, em uma dimensão de ficcionalização (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) assim, o gênero poderia estar sendo desenvolvido para outros sujeitos, em um contexto diferente, ou seja, em um ambiente real de fala.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da investigação realizada nesse trabalho, observamos que as propostas com os gêneros orais, apresentados pela coleção “É Bom Aprender/Editora FTD”, mesmo que com algumas limitações, visam situar a prática da oralidade em situações reais de uso. Portanto, trazem em suas composições, ainda que de forma superficial, alguns caminhos que percorrem o contexto de produção de cada exemplar: esfera de realização, suportes, gênero trabalhado e público para quem o evento deverá acontecer.

É possível perceber que, mesmo tratando com gêneros orais formais autênticos e coerentes, as propostas oferecidas deixam de fora etapas importantes como, por exemplo: as discussões que precisam ser feitas com o objetivo de preparar o/a aluno/a para o momento de apresentação do gênero; e a etapa de avaliação, responsável por ajudá-lo/a a refletir sobre suas ações, pensando sobre o que lhe satisfaz durante a produção e realização da atividade e o que precisa melhorar em um evento posterior. Com isso, ignoram a importância de se aprender um outro papel, de avaliador/a, figura presente nas decisões tomadas em sociedade.

Diante desse cenário, reiteramos a importância de trazer o oral para o centro do debate, na defesa de políticas públicas, e de promover atividades nas quais os desejos de pessoas jovens, adultas e idosas sejam e entrem suas subjetividades. De forma que, por meio delas, esses sujeitos fortaleçam suas possibilidades de participação social por meio dos diversos usos da linguagem. Perspectiva que ressalta a necessidade e urgência de distribuição de materiais didáticos de qualidade, comprometidos com a melhoria da Educação Básica.

### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. S. Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: **Aprendendo com a diferença: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 39 - 63.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico – o que é como se faz**. Ed. Loyola. São Paulo, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. 58 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: EJA / Ministério da Educação**. – Brasília: MEC; SECAD, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: **Proposta Curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília, 1997.
- CASTILHO, A. T. de. Reflexões sobre o português falado e o exercício da cidadania. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. **Língua e Cidadania:** novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004.
- CAVALCANTE, M. C. B e MELO, Cristina T. V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, C. e MENDONÇA, M. (org). **Português no ensino médio e a formação do professor.** São Paulo: Parábola Editoria, 2006. p. 181-198.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláis Sales. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- FLICK, U. 2009. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Artmed.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização, leitura do mundo leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- LAJOLO, M. Livro didático e qualidade de ensino. In: **Em aberto.** Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/INEP. Ano 16, n. 69, 1996.
- LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. **História da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita.** Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino.** 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONISIO, A. P. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1986.
- MARCUSCHI, B. e CAVALCANTE, M. C. B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, L. e DIONISIO, A. P.(Org.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, métodos e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SENE, M. G. de. A abordagem do livro didático de língua portuguesa: progressão ou declínio. In: **Revista do SEEL.** V. 6, N. 3. UFTM. 2017.
- SOUZA, C. G. et al. **É Bom Aprender.** Editora FTD SA, 2009 - 1ª edição.
- SOUZA, J. F.de; MOTA, K. M. S. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12, n. 36, p. 505-551, set./dez. 2007.
- TANNEN, D. The oral/ literate continuum in discourse. In: TANNEN, D. **Spoken and written language.** Norwood. N.J.Ablex. 1982.

Recebido em 29-04-2021  
Revisões requeridas em 02-08-2021  
Aceito em 18-08-2021