

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**

**Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação**

**Marina de Fátima Ferreira Nascimento**

**GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA : UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS PARA  
OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Itatiba**

**2022**

**Marina de Fátima Ferreira Nascimento - RA: 002201901134**

**GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS PARA OS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Milena Moretto.

**Itatiba**

**2022**

371.671 Nascimento, Marina de Fatima Ferreira  
N196g Gêneros orais no livro didático de língua portuguesa :  
uma análise das propostas para os anos finais do ensino  
fundamental / Marina de Fatima Ferreira Nascimento –  
Itatiba, 2022.  
187 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Milena Moretto

1. Gêneros discursivos 2. Livro didático. 3. Professores -  
Formação. 4. Ensino fundamental. I. Moretto, Milena.  
II. Título.

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
EM EDUCAÇÃO**

Marina de Fátima Ferreira Nascimento defendeu a tese **GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 31 de agosto de 2022 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Milena Moretto  
Orientadora e Presidente

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luzia Bueno  
Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Máscia  
Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide Castilho de Teno  
Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Gonçalves Octávio  
Examinadora

**À minha família,  
sentido de minha existência e  
razão para continuar prosseguindo...**

## AGRADECIMENTOS

“ Eu agradeço, Senhor, vosso amor, vossa verdade ,porque fizeste muito mais que prometeste. Quando o invoquei, tu me escutaste e aumentaste a força dentro de mim” (sl138,v.2-3).

À Universidade São Francisco, pela concessão de uma bolsa de estudo ,em regime de contrapartida, a qual possibilitou a concretização dessa pesquisa.

À Milena Moretto, pelo apoio, orientações e saber partilhados, os quais muito contribuíram para minha formação enquanto pesquisadora.

Aos professores do Programa de Doutorado Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, que na partilha de suas experiências e perspectivas teóricas cooperaram para a construção de um olhar transdisciplinar das Ciências da Educação.

Às Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup> que aceitaram integrar a banca examinadora, cooperando para o direcionamento e a conclusão deste trabalho.

Aos meus pais João e Luzia pelo carinho, incentivo, exemplos de vida sentidos em todos os momentos de minha existência.

À minha irmã Márcia, que inspirou a escolha de minha profissão e me orientou nos primeiros passos enquanto professora.

Ao meu esposo Gilberto, pelo amor, companheirismo, fidelidade e amizade com os quais enriquece a minha vida todos os dias e, também, pela paciência e compreensão com as quais acompanhou o nascimento e a conclusão desse trabalho.

Aos meus filhos Pedro Gabriel e Davi Lucas, pela generosidade em repartir a dedicação e a atenção (que não foram poucas) de sua “mamãe” com as pesquisas e as ciências.

Às amigas Fabi, Carol, Jheny, Gil e Babi por, em todo o tempo, ressignificarem o sentido dos verbos “permanecer”, “entender”, “apoiar”

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste trabalho, de coração, o meu eterno, MUITO OBRIGADA!

NASCIMENTO, Marina de Fátima Ferreira. Gêneros orais no livro didático de Língua Portuguesa: uma análise das propostas para os anos finais do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação).2022. 187 p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

## RESUMO

O presente trabalho possui como seu principal objetivo a análise sobre as formas como o livro didático de Língua Portuguesa, suporte fundamental aos processos de ensino e de aprendizagem, sugere a abordagem dos gêneros discursivos/textuais orais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com o intuito de compreender se as propostas nele apresentadas proporcionam a apropriação das dimensões constitutivas dos gêneros pelo aluno. Partindo-se do pressuposto que, embora o oral, definido pela atual Base Nacional Comum Curricular como um dos eixos para o ensino de língua materna, tenha, nas últimas décadas, obtido avanços, permanece, ainda, secundarizado e distante de atingir o status de objeto autônomo de ensino, nos propomos a responder as seguintes questões: como o material didático, construído a partir do novo documento curricular, propõe o trabalho com gêneros discursivos/textuais orais? A nova configuração traz atividades que favoreçam a apropriação, pelo aluno, dos elementos constitutivos do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional)? Para atender a essas questões, pautamo-nos na perspectiva enunciativa- discursiva de linguagem, assumida por Bakhtin(2016) e pelos colaboradores de seu círculo, enquanto elegemos como recurso metodológico a perspectiva da análise dialógica do discurso. Em consequência, o corpus selecionado foi a coleção didática “Se Liga na Língua, Leitura, Produção de Texto e Linguagem, 2018”, adotada no PNLD 2019. Os resultados evidenciaram tanto a escassez quantitativa quanto qualitativa dos gêneros discursivos/textuais orais disponibilizados no livro didático, seja em razão das dificuldades de transposição do oral para o impresso, das concepções que atrelam a apropriação do oral ao contexto pré e extraescolar, ou da própria cultura de sobreposição da escrita sobre o oral que permeiam tanto as ações languageiras da sociedade quanto as do contexto escolar. Nesse panorama, os resultados obtidos nessa investigação sinalizam para a necessidade da busca de recursos adicionais de aprendizagem e de formação docente adequada a fim de que a dimensão oral, determinante para a formação subjetiva, comunicacional e social do aluno, se faça mais presente no cotidiano escolar. Palavras-chave: Gêneros discursivos/textuais orais, livro didático, formação docente

## ABSTRACT

The present work has as its main objective the analysis of the ways in which the Portuguese language textbook, a fundamental support to the teaching and learning processes, suggests the approach of oral discursive/textual genres in the Final Years of Elementary School, with the aim of to understand if the proposals presented in it provide the appropriation of the constitutive dimensions of the genres by the student. Based on the assumption that, although the oral, defined by educational guidelines Base Nacional Comum Curricular as one of the axes for teaching the mother tongue, has, in recent decades, made progress, it still remains secondary and far from reaching the status of an autonomous object of teaching, we propose to answer the following questions: how does the didactic material, built from the new curricular document, propose the work with oral genres? Does the new configuration bring activities that favor the appropriation, by the student, of the constitutive elements of the genre (thematic content, style and compositional construction)? To answer these questions, we are guided by the enunciative-discursive perspective of language, assumed by Bakhtin (2016) and by the collaborators of his circle, while we chose as a methodological resource the perspective of dialogic discourse analysis. As a result, the selected corpus was the didactic collection “Se Liga na Língua, Leitura, Produção de Texto e Linguagem, 2018”, adopted in the PNLD 2019. The preliminary results showed both the quantitative and qualitative scarcity of the oral genres available in the textbook, either because of the difficulties of transposing the oral to the printed, the conceptions that link the appropriation of the oral to the pre- and extra-school context, or the very culture of superposition of writing on the oral that permeate both the language actions of society and those of the context school. In this scenario, the results obtained in this investigation indicate the need to search for additional resources for learning and adequate teacher training so that the oral dimension, which is crucial for the subjective, communicational and social training of the student, becomes more present in everyday life. school.

Keywords: oral discursive/textual genres, textbook, teacher training



## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	9
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>PALAVRA, SIGNO E INTERATIVIDADE.</b>	
1.1 – Da palavra às concepções de linguagem: de Saussure a Bakhtin.....	42
1.2 – Diálogo e Interatividade: os gêneros do discurso .....	49
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>EDUCAÇÃO E NORMATIZAÇÕES: PRELÚDIOS DA BNCC?</b>	
2.1 –Nos trâmites de uma Base: Equalização ou segregação?.....	58
2.2– Implicações das prescrições curriculares para o ensino de língua portuguesa.....	64
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS ORAIS E SUAS DIMENSÕES NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.</b>	
3.1 – O lugar do oral no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa .....	70
3.2 – Multifaces do livro didático: instrumento, cultura e valor de mercado .....	76
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>PESQUISA, PERCURSO, MÉTODO.</b>	
4.1 – Contexto: tópicos para um projeto inicial de pesquisa .....	84
4.2 – A validação dos artefatos de análise .....	85
4.3 – Um olhar panorâmico sobre a coleção em análise.....	88
4.4 – Questões de investigação e procedimentos para a análise .....	92
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>ANÁLISE DIALÓGICA: INTERLOCUÇÕES ENTRE AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS E A PRODUÇÃO DIDÁTICA.</b>	
5.1 – A proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa .....	95
5.1.1 – Linguagem esse objeto tão complexo .....	98

5.1.2 – A coleção e o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa.....	108
5.1.3 – A BNCC e a coleção .....	118
5.1.4 – As práticas de linguagem e a coleção: a oralidade em foco .....	123
5.2 – Um olhar panorâmico sobre a coleção em análise.....	132
5.2.1 – Gêneros discursivos/textuais e a coleção didática.....	141
5.2.2 – Expressões do oral e público : propostas para o ensino - aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais palestra e seminário na coleção didática .....	141
5.2.3 – Síntese da análise e discussão dos resultados.....	172
Considerações Finais .....	177

## REMINISCÊNCIAS, PALAVRAS E TRAJETÓRIA.

**“O homem não nasce humano, ele se humaniza”**

(MARTINS, 2000)

Neste memorial, revisito os principais recortes da minha existência, através da recomposição de peças que justapõem – se, distanciam - se, atraem-se ou repelem-se neste grande jogo, ao estilo quebra – cabeças, constituído pela vida e cuja principal regra é tornar-nos humanos.

### **A modesta tessitura de um lar**

Nasci em dois de dezembro do ano de mil novecentos e oitenta na cidade interiorana de Itatiba, localizada a noroeste da capital do estado de São Paulo. Ultimogênita da família possuo apenas uma irmã sete anos mais velha do que eu, Márcia Regina, que desempenhou papel fundamental na constituição de minha tessitura linguística. Foi ela, a primeira a vislumbrar minhas intersecções com as tramas da linguagem.

Meus pais de origem humilde pouco acesso tiveram à escola fundamental, no entanto, consecutivamente sustentaram o discurso de que esta era essencial para o desenvolvimento e a validação humana, ao passo que, não mediram esforços para que a ela tivéssemos pleno acesso.

Luzia, minha mãe, que se viu forçada a abandonar a escola fundamental após o segundo ano de seu ingresso para auxiliar, com trabalhos braçais, na pequena propriedade rural da família é um exemplo típico do que respeitados pesquisadores definiram de letramento.

Direcionada por sua leitura rudimentar e sem um fluxo plenamente alfabético, lia tudo o que lhe chegava às mãos.

Sua imagem, sentada na varanda, lendo da primeira à última página do jornal diário local enquanto eu brincava ali próximo, é um desenho nítido de minhas memórias infantis.

À proporção do tempo implacável fomos crescendo; eu em idade e estatura e ela no desejo insaciável de aprender. À altura dos meus “irrequietos” cinco anos lembro-me de que minha mãe já não se satisfazia com a leitura do Jornal oficial da cidade e pedia a meu pai que lhe trouxesse revistas, jornais e todo o acervo que ele pudesse recolher, com a permissão de seus patrões, no escritório da empresa na qual trabalhava.

Neste cenário, entre um afazer doméstico e outro, a observava devorar os cadernos completos da Folha de São Paulo e do Estadão, as edições da Revista Veja e Isto é, entre outros acervos jornalísticos de renome da época. Na transição deste processo, recordo-me

de que à medida que ampliou suas fontes de leitura não se contentava apenas em ler, mas buscava dialogar, confrontar, opinar sobre o conteúdo lido com seu círculo de ouvintes, buscando entre seus interlocutores àqueles que pudessem compreender a temática abordada.

Anos mais tarde, quando já madura humana e linguisticamente regressei no tempo para recuperar estes fatos verifiquei que minha mãe, apesar de conservar uma simplicidade quase “aldeã” desenvolveu leitura fluente, capacidades de analisar, comparar, transpor e debater informações de forma semelhante àqueles que se apropriam dos mecanismos de linguagem via acesso escolar.

Se neste universo do desenvolvimento infantil, minha mãe inspirou-me a decifrar as nuances da leitura, meu pai constituiu-se em um protótipo de determinação, altruísmo e sabedoria.

Com uma trajetória semelhante à de muitos dos desfavorecidos da década de cinquenta, se viu forçado a cambiar, ainda na infância, os bancos escolares pelo trabalho nas fazendas pecuaristas de Minas Gerais, seu estado de origem. Para o agravamento da situação, ao desempenhar este trabalho não recebia qualquer remuneração monetária, além da alimentação e da estadia básicas.

O sonho de acesso à educação só veio a se concretizar na maioridade quando, ao migrar para a cidade de Itatiba, conjuntamente à dupla jornada de trabalho que mantinha com a finalidade de trazer junto a si os membros de sua família que, ainda, residiam em Alfenas, estado de Minas Gerais, cursou a quarta e a quinta séries pelo sistema de correspondência, via correios, existente na época.

Foi graças a esta base fundamental que, posteriormente, já casado, pode cursar os cursos técnicos em eletricidade e eletrônica, pré-requisitos que contribuíram para a conquista da função que desempenha, na mesma empresa, há sessenta anos.

O acesso tardio e precário aos conhecimentos escolares, culturais, técnicos e profissionalizantes não o impediram de alçar um amplo desenvolvimento cognitivo, psíquico e humano.

Hoje, com um repertório profissional e acadêmico que me propicia o conhecimento de distintas perspectivas teóricas, pasmo, ao desvelar em cada flash de minhas memórias, a sabedoria de um homem que nos “humanizou” utilizando estratégias educacionais e de desenvolvimento com admiráveis perspicácia e precisão, sem jamais ter sonhado que elas pudessem coexistir, simultaneamente, em alguma esfera das ciências psicológicas e humanas.

### **Da célula familiar ao núcleo da cultura escolar**

Meu ingresso no universo escolar deu-se aos seis anos de idade em uma instituição de ensino público, tradicional, considerada detentora de um ensino de qualidade “Coronel Manoel Joaquim de Araújo Campos”, denominação que recitei prontamente ao ser questionada pela professora sobre qual de nós saberia informar em qual escola estava ingressando. Para o assombro da “tia” e dos demais “coleguinhas” da turma fui a única a ceder a despreziosa informação. Tal recitação impecável não proveio de mérito próprio, mas dos ensinamentos de minha irmã mais velha que, a esta altura, já cursava a sexta série na mesma instituição escolar.

O ano letivo transcorreu sob grandes descobertas e entre as propostas que mais me agradavam e, das quais até hoje me recordo, encontram-se a audição de histórias, a música, a dança e o teatro com fantoches.

Ano seguinte, primeira série. Além das transformações nas concepções e metodologias de ensino às quais estivemos sujeitos, recordo-me de minha emoção ao reconhecer as primeiras palavras. Esta iniciação nas tramas da leitura e da escrita foi tão intensa que, até hoje, trinta e um anos mais tarde, me recordo textualmente de algumas, entre as muitas lições memorizadas da cartilha para a chamada oral, as quais garantiriam meu status de alfabetizada. Neste mesmo ano, ao findar do primeiro semestre letivo um evento marcou minha trajetória; uma celebração festiva com pompas de formatura infantil, realizada no próprio pátio da escola conferiu-nos um certificado. Entre imagens coloridas alusivas ao universo circense podiam-se ler, logo abaixo do meu nome, os poderosos dizeres “Já sei ler”. Nos limítrofes de minhas restrições infantis podia compreender a extensão daquelas palavras... E no abraço de minha professora, corresponsável por minha introdução no universo dos leitores, me desfiz em lágrimas.

Os anos seguintes até os finais do primeiro ciclo fundamental foram de progressivo amadurecimento cognitivo. Tão logo tendo aprendido a manejar as ferramentas da escrita o fazia com liberdade e desinibição. A fim de estimular as temidas produções, a escola promovia, a cada nova data comemorativa, um concurso de redações. O primeiro evento promovido foi por ocasião do Dia dos Pais. Transpus para o papel, toda admiração, amor, emoção carregados de um lirismo exagerado ao qual me rendia na época e entreguei o meu pequeno texto certa de que o prêmio seria meu.

Na semana seguinte, ao iniciarem a leitura do texto vencedor, identifiquei meus escritos já na primeira linha. Senti-me lisonjeada pelo reconhecimento e não parei mais... Venci o próximo, o seguinte, o outro e o outro; de sorte que meus colegas de classe se recusavam a produzir, pois diziam - “nós já sabemos quem vai ganhar-”. De fato, as concepções e ideologias da época estimulavam a competição, a produtividade e o ranqueamento entre os

pares. Entretanto, não eram estritamente por estes motivos que me dispunha a escrever. A escrita era o plano onde me sentia à vontade, a forma sob a qual a expressão de minhas ideias e pensamentos me pareciam fluidas, fidedignas. Era o que eu sabia fazer e fazer bem, sem esbarrar em dificuldades.

Ao passo que os “números” se me configuravam como incógnitas entediadas, as palavras brotavam naturalmente e em profusão, num ritmo celerado, do qual, minha mão, ainda trêmula aprendiz via – se inábil para conferir ritmo à minha voz interior.

Estando já a caminho de concluir a sexta série ouvi de uma colega recém- matriculada que ela estaria ali por pouco tempo, já que, no ano seguinte tinha sua vaga garantida no Centro Educacional SESI que, segundo palavras da mesma garota, era uma escola excelente e melhor até mesmo do que as instituições particulares.

Aquelas palavras me tiraram a paz e no regresso para a casa reporteí-as à minha mãe solicitando que, também, fosse matriculada naquela escola. Meus pais ponderaram que estava em uma boa escola e que faltando poucos anos para a conclusão do primeiro grau deveria permanecer ali. Ademais, o Centro Educacional SESI localizava-se no polo oposto à minha residência, fator que me renderia uma extensa caminhada.

Nenhum dos argumentos apresentados, por mais críveis que parecessem, foram capazes de me convencer. De tal forma, permaneci inabalável em meus intentos que meus pais solicitaram a transferência. No entanto, fomos informados de que na ocasião não havia vagas disponíveis. Iria adentrar em uma lista de espera cuja decisão final se daria por sorteio.

Por sorteio, ou não, dias depois fui contemplada com a desejada vaga transferindo-me para a nova escola antes mesmo do findar daquele ano letivo.

Naquele novo ambiente escolar meus maiores ganhos advieram, sem dúvida, dos recursos e suportes disponíveis à aprendizagem: bons livros didáticos para todas as áreas, disciplinas diferenciadas e algumas salas ambiente destinadas às aulas práticas. Contudo, o saldo maior deste processo adveio da intensificação da linguagem. Embora as aulas de Língua Portuguesa priorizassem aspectos estilísticos e gramaticais, como era corrente na época, a professora demonstrava grande apreço pela leitura e estimulava sua prática. Líamos constantemente, ora títulos de nossa livre escolha, ora os indicados por ela e para todos eles havia sempre a exigência da tradicional composição de uma ficha de leitura e da apresentação (oral ou escrita) do enredo e das características da obra.

Outra prática interessante para aquela década de 90 era o hábito da docente de trazer para a sala de aula notícias relevantes ou temáticas sociais polêmicas para a análise e a discussão. Discussão essa, devidamente acompanhada por aspas e reticências. Não obstante a boa vontade da professora em propor estratégias dialógicas e coletivas, o monólogo discursivo era indiscutivelmente dominado por ela. Não raramente, algum aluno

tentava assumir, ainda que momentaneamente, as rédeas do discurso, no entanto, rapidamente ela retomava o que, de fato, nem chegara a perder. Ousadia para adentrar na disputa pelo domínio da palavra aos 13 anos de idade eu não possuía, embora, em minhas confabulações mentais presumisse que ao fazê-lo seria para os demais participantes deste “jogo discursivo” uma forte adversária.

Sob similares práticas, percorri os últimos anos do ensino fundamental fechando este ciclo com a conclusão da oitava série no ano de 1994.

Primeira etapa finalizada, eis soada a hora do egresso para o ensino médio.

### **No trajeto para o Ensino Médio a descoberta de si**

Para além das rupturas que o início deste novo ciclo representava em relação à transição de ambientes, a provável separação espacial de amigos estimados e a submissão a um novo corpo docente, possivelmente marcado pelo tecnicismo conteudista, que se contrasta ao caráter proximal, paulatino e didático que comumente baliza as instituições de ensino fundamental, era preciso optar e escolher.

Naquela ocasião, movida pelo desejo de aprender e influenciada por amigas que tencionavam o mesmo fim, concorri a uma bolsa de estudos no Colégio Objetivo. Embora não a tenha obtido em caráter integral, meus pais puderam pagar a porcentagem restante.

Os três anos seguintes foram de intenso aprendizado e de adequação a uma rotina exaustiva de estudos, à qual, não estava habituada. Todos os dias, invariavelmente, ao adentrar os limites do Colégio, a palavra de ordem provinda dos professores era: “estudar para passar no vestibular”. Para adequar-me aos frequentes, distintos e múltiplos instrumentos avaliativos necessitei, de fato, estudar e muito.

Relembro-me das idas constantes aos plantões de dúvidas, sobretudo, os das ciências físicas e exatas e de minha dificuldade, quase “inata”, em compreender a funcionalidade das fórmulas, algoritmos e, particularmente, de sua utilidade pessoal, a mim, que apenas me interessava pelas ciências humanas. Por outro lado, o trabalho com esta última esfera foi resignificador. Recordo-me do quanto fiquei extasiada ao descobrir que minha disciplina favorita, Português, dividia-se em três frentes Literatura, Gramática e Redação, cada qual, ministrada por um profissional específico.

Como fora no ensino fundamental também, nesta etapa, sentia-me muito à vontade na escrita. Possivelmente, em razão do percurso constituído até aqui e dos moldes de ensino conferidos à época, na qual, em momento algum se priorizavam as potencialidades de protagonismo do aluno. Naquele ano de 1996 os métodos eram integralmente expositivos e conteudistas.

Norteadas por um roteiro pré-definido nas apostilas as aulas, independentemente da disciplina, seguiam seu curso sem grandes oscilações. A única participação, por assim dizer, ativa dos alunos dava-se nos momentos de esclarecimento de dúvidas e da correção oral dos exercícios propostos.

Um conceito que transversalizava todos os objetos de ensino era a reflexão acerca da escolha profissional. Em todos aqueles momentos minha primeira e única opção era a psicologia.

Desde a infância demonstrei empatia e desejo em contribuir para o bem estar do outro. Possivelmente, por ser esta uma prática prioritária de meu pai que, naturalmente, preocupava-se mais com todos do que com ele mesmo. Quando questionado por sua peculiar conduta respondia, invariavelmente, que se sentia mais feliz em ajudar gratuitamente o próximo do que por qualquer outra coisa que pudessem fazer por ele.

Além dessa predisposição, inquietava-me o comportamento humano. Eu queria respostas. Queria compreender o que movia as escolhas das pessoas e quais fatores, conscientes ou não, as levavam a agir.

Ao ser questionada sobre minha futura escolha respondi prontamente o que pretendia. Meus pais não se opuseram. Apenas observaram que optasse pelo curso em minha própria cidade ou, no máximo, em Bragança Paulista cidade, na qual, minha irmã mais velha cursava sua segunda graduação na área Química.

Minha irmã... Naquele momento apenas ouviu e não disse uma palavra, porém, à tarde, quando nos encontrávamos a sós fez a seguinte observação:

- “Pensa mesmo em fazer Psicologia? Eu tinha certeza de que você escolheria Letras. Você tem todo o perfil, escreve muito bem e não pode desperdiçar isso... Além do mais, para fazer carreira como psicóloga levará anos... Aqui tem um em cada esquina... Já como professora você estará empregada antes mesmo de sair da faculdade e nunca lhe faltarão aulas”.

A princípio não considerei com muito “desejo” essas palavras. Tempos depois, ao pesar cada uma delas, concluí que tais argumentos não eram infundados. Apreciava ler, escrever, questionar, descobrir... E, no trato com meus futuros alunos, possivelmente, os estaria ajudando no percurso de seu desenvolvimento cognitivo e social.

Desta forma, considerando os apontamentos de minha irmã e não desapontando meus pais ao observar a “cláusula” que me sugeria estudar em minha própria cidade, prestei o vestibular na Universidade São Francisco, ingressando no curso de Letras no ano de 2002.



### **O ingresso em território acadêmico: um novo devir.**

Como nos ciclos anteriores, o ingresso no universo acadêmico trouxe-me gratas e ingratas surpresas. Recordo-me (e esta lembrança refere-se à parte ingrata) que uma das primeiras disciplinas que cursei contemplou as práticas de Leitura e Produção de Textos. Inflada por experiências anteriores que supervalorizaram meu estilo de escrita, pretensamente, senti-me confortável nessa área. Entretanto, ao produzir meu primeiro resumo de artigo científico desestabilizei-me ao receber a nota seis. Aquele doloroso, porém, libertador momento jamais fora vivido e impulsionou-me a revisitar os conceitos sobre mim mesma e sobre as técnicas de leitura de escrita.

Paulatinamente, amparada por uma gama de profissionais conceituados e experientes, pude perceber que produzir com excelência um gênero escolar não automatiza a produção satisfatória de um mesmo gênero em contexto acadêmico dadas as suas especificidades de constituição. Especificidades essas que foram progressivamente ensinadas a partir do modelo de Sequências Didáticas adotado pela quase totalidade dos docentes.

À proporção dos ganhos acadêmicos somaram-se, também, os pessoais. Ao final desse primeiro semestre, casei-me com meu esposo Gilberto Nascimento e quatro semestres depois nasceu meu primeiro filho Pedro.

Nesse contexto, aprendi a mesclar e a fundir, simultaneamente, os distintos papéis de esposa, de mãe, de universitária e de professora da Rede Pública. Sim! Professora. Conforme previu Márcia, minha irmã, anos antes, no terceiro semestre do curso de Letras eu já estava empregada, ministrando aulas para alunos do Ensino Médio de uma tradicional escola estadual de Itatiba e desde lá, conforme ela também previu, jamais fiquei “sem aulas”.

Nessa fusão de papéis sociais fui-me constituindo e, simultaneamente, sendo constituída pelas distintas esferas pelas quais transmutava.

Ao iniciar meu trabalho como professora, por exemplo, necessitei estruturar sólidas habilidades argumentativas.

Toda a minha trajetória e, possivelmente, a de muitos de minha geração, constituiu-se sob os pilares da escrita, uma vez que, esta forma de expressão suplantava a comunicação oral na escola, seja pelo papel de relevância social que esta desempenhava nos meios escolares, seja pela concepção pedagógica e a disposição espacial das salas de aulas (alunos enfileirados, em silêncio, somente ouvindo e registrando o discurso expositivo do professor).

Nesse trâmite de passagem dos processos escritos para os orais meus professores universitários desempenharam papel decisivo. Foi através do ensino e da proposta da organização/apresentação de seminários que descobri uma das possíveis formas de

apresentação da oralidade e, mais do que isso, que poderia adquiri-la, desenvolvê-la e expressar-me tão bem o quanto estava habituada a fazer por escrito.

A descoberta acerca das possibilidades em torno do desenvolvimento de capacidades de linguagem incidiu, diretamente, na constituição de minha identidade humana, pessoal e docente. A prática destas habilidades proporcionou-me de imediato o ingresso em uma escola técnica particular na qual lecionei, ao longo de um ano, a disciplina “Estratégias de comunicação oral e escrita” e, em longo prazo, distintos benefícios que se somaram às variáveis esferas de minha vida.

Neste implexo dos papéis de esposa, de mãe, de universitária e de docente das redes particular e pública transcorri os semestres finais da graduação. Ao findar daquele ano de 2006 surgiu a possibilidade de ingresso na Rede Municipal e pública mediante a vigência de um processo seletivo. Aderi, também, a essa possibilidade e fui classificada.

Diante disso, mobilizada pela soma destes distintos papéis vi-me, por assim dizer, “forçada” a reestruturá-los conforme sua ordem de prioridade. Na miscigenação destes distintos papéis, sempre me refleti integralmente no de “Mãe” antes de qualquer outro e antes mesmo de factualmente sê-lo.

Sendo assim, meu primogênito no período com pouco mais de dois anos de idade guiou as decisões. Para participar de seu crescimento, despis-me de alguns outros papéis para assumir integralmente os de mãe, de esposa e de professora apenas da Rede Municipal e pública abrindo mão, não sem pesar, de encargos profissionais anteriores.

Com altivez reconheço que foi no chão da escola pública que me constitui professora. Este chão, por vezes, negativado, renegado e depreciado, foi o solo que, primariamente, edificou as bases da profissional que hoje sou.

Neste novo contexto, iniciei o magistério em escolas periféricas ou rurais ciente de que, além do amor à leitura e ao uso adequado da linguagem deveria levar aos alunos a consciência de seu valor e papel social. Esse “deveria” não denotado de obrigação, mas sim conotado pela minha concepção pessoal e pelo meu desejo em contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa.

A esta nova experiência somou-se uma grata possibilidade. Recebi de uma de minhas professoras (a qual me acompanhou desde a graduação, se fez e se faz presente em distintos momentos de meu percurso formativo e profissional) um e-mail convidativo, no qual ela me estimulava a participar do processo seletivo para o Programa Stricto Sensu em Educação no Mestrado, da Universidade São Francisco.

Vibrei com a possibilidade. Deixando o pequeno escritório de nossa casa, onde havia lido a promissora notícia, corri em direção ao meu esposo relatando e, simultaneamente, suspirando “Ah! Se eu conseguisse...” ao que ele respondeu prontamente “Vai conseguir”.

Conforme ele predisse, passei pelo rigoroso processo, fui aprovada para o curso do mestrado e contemplada com uma bolsa de estudos oferecida pela CAPES, sem a qual, não seria possível a concretização do meu intento.

Se academicamente encontrava-me, pelo momento, realizada por outro lado, minha atuação profissional na Rede municipal e pública passara a ser notada. Em menos de dois anos como professora contratada fui convidada a assumir a função de coordenadora pedagógica. Na ocasião, era desprovida de um pré-requisito básico, o curso de pedagogia, motivo pelo qual, vi-me impossibilitada de aceitar a proposta.

Algum tempo depois, já em vias de finalização do mestrado, inscrevi-me no curso de pedagogia, na modalidade semipresencial, oferecida pela Universidade Paulista Nove de Julho. Antes mesmo de concluir o curso e receber a certificação fui novamente convidada a desempenhar a função de coordenadora pedagógica, desta vez, podendo acolher o convite.

Permaneci nesta função por quatro anos em duas unidades escolares diferentes, porém, com similar perfil contextual. Tratavam-se de escolas periféricas, compostas por alunos de baixa renda, com a coexistência de casos pontuais de violência e tráfico.

Trabalhei com prazer nesse ofício tendo por princípio a adoção de estratégias e recursos que viabilizassem, qualitativamente, o trabalho do professor e, ao mesmo tempo, suavizassem os desafios e dissabores desta ocupação.

Do mesmo modo, tencionei dispor-me às necessidades dos alunos, atendendo-os, enquanto possível, em suas demandas sociais, familiares, pedagógicas e humanas.

Durante esse tempo fui, por duas vezes, convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação assumindo a função de formadora de professores.

Na ocasião, ponderei o quanto me integrava ao trabalho na coordenação pedagógica, o quanto me “miscigenava” àquela vida escolar e às pessoas que a constituíam, decidindo, por essas prementes razões, permanecer no “chão” ao qual tocava.

Nesse ínterim, a identidade “Mãe” que, indiscutivelmente, se amálgama ao meu ego insurgiu, soberana, com o intuito de anular, temporariamente, às outras.

Senti ser aquele o momento de ceder a esta identificação e, meses depois, Davi estava a caminho.

### **Duplamente mãe: entre as implicações do trabalho e da maternidade.**

Após o nascimento do meu segundo filho, consenti em estabilizar no poder a identidade “Mãe”. Em face aos convites para atuar como vice-diretora ou coordenadora pedagógica, decidi retornar à sala de aula em razão da carga horária. O ofício da gestão exige a permanência de oito horas diárias no espaço escolar o que, conseqüentemente, me privaria

da convivência próxima com os meus filhos Pedro e Davi no período prestes a completarem seis anos de idade e nove meses de vida, respectivamente.

O retorno às atividades foi promissor e instigante como em meus primeiros anos de docência com a particularidade de que, agora madura humana e profissionalmente ponderava, com maior destreza, objetivos e prioridades no desenvolvimento de ações.

Após dois anos e já perfeitamente reintegrada ao cotidiano escolar, fui novamente convidada a integrar a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Itatiba.

A priori, a identidade “Mãe” levantou-se, soberana, acenando para a possibilidade de distanciamento presencial dos pupilos. Em outra investida emergiu, profusamente, o “eu” profissional ajuizando que ao considerarem-se as recusas anteriores, uma nova recusa incorreria na provável ausência de ofertas futuras.

Foi pensando na probabilidade de passar pela esfera educacional sem conhecer os outros âmbitos desta complexa realidade que aceitei o desafio de, entre outras ações de cunho pedagógico e técnico, desempenhar a função de formadora de professores.

Como todo o trabalho que se circunscreve entre as linhas sociais, políticas e educacionais pressupõe a dualidade de fatores positivos e de outros, extremamente, negativos. Entre a fusão dessas tênues linhas me “equilibro”, alimentada por aquele antigo anseio de viabilizar o trabalho do professor e amenizar os dissabores deste multifacetado ofício.

Concomitante a este novo contexto, o desejo latente de reavivar o eu “pesquisador” ressurgiu ensandecido. Abafado, outras vezes, nas quais ensaiei e não concretizei a tímida reaproximação dos Programas de Pós-graduação Franciscanos ressurgiu, agora, com força, razão e motivo.

Nessa luta de equilíbrio para a coexistência dos múltiplos papéis sociais de esposa, de profissional e de “duplamente” mãe, o papel investigativo e cauteloso do pesquisador passa a configurar-se com maior objetividade e clareza.

Em meio a uma entre as muitas de minhas “confabulações” mentais, recebi o e-mail do núcleo de apoio à Pós-graduação da Universidade São Francisco informando acerca do processo seletivo, já próximo, e da disponibilidade de bolsas de estudo ofertadas pela própria Universidade no sistema de contrapartida.

Apesar do tempo escasso para a construção de um projeto, compreendi ser este o momento hábil para o despertar daquele desejo, já não tão latente, que conferiria certo protagonismo à identidade adormecida de pesquisadora.

Com este intento, inscrevi-me para o processo no ano de 2018 e após rigorosa seletiva fui aprovada, ingressando no Programa de Pós-graduação, Doutorado em Educação, da

Universidade São Francisco com a concessão de uma bolsa de estudo ofertada pelo próprio programa.

### **Entre as sombras de um esboço, a definição de um objeto para a pesquisa.**

O pré-projeto que me abriu as portas de entrada da Universidade versa sobre dois quesitos usualmente presentes no âmbito do ensino de língua materna: o livro didático e os gêneros orais. O primeiro instrumento, há décadas, integra a cultura escolar desempenhando distintos e simultâneos papéis, entre os quais, os de referencial primordial do professor e de garantia de aprendizagens aos alunos.

Embora, particularmente, os livros didáticos não se constituíram como um referencial imprescindível à minha trajetória, a observação e a convivência cotidiana no espaço escolar, sob as distintas funções que desempenhei, ao longo destes quinze anos de contribuições prestadas à educação, certificaram-me sobre a importância deste suporte didático no ensino público. A escolha, a pertinência, a ausência, a recepção e a utilização dos livros didáticos são temáticas que movimentam o cotidiano escolar, as formações de professores e, também, outros espaços sociais, uma vez que, iniciativas governamentais como “Amigos da Escola (AE)” e o “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD) possibilitam maior participação da comunidade nas demandas escolares, facultando-lhes o poder de opinar, sugerir e contribuir, de distintas formas, para a transformação ou a manutenção deste espaço educacional.

Além desses fatores, a função de formadora de professores na Rede Municipal de Ensino de Itatiba me coloca na posição de analista desse instrumento. A ocorrência da última edição do PNLD, no segundo semestre de 2019, exigiu-nos um aprofundado estudo aliado à análise crítico-reflexiva com o objetivo de definir, dentre as coleções indicadas pelo programa, àquela que encaminhará as metodologias e as aprendizagens que constituirão os anos letivos seguintes.

Nesse contexto, o livro didático institui-se como um importante sinalizador das concepções de linguagem e da práxis docente configurando-se, simultaneamente, como um objeto de análise essencial às pesquisas que, similarmente à nossa, objetivam compreender as implicações da adoção desse suporte para o ensino e a aprendizagem.

O segundo artefato referenciado em nosso projeto inicial de pesquisa prioriza os gêneros orais e sua constância, ou não, nos livros didáticos.

Levantamentos bibliográficos bem como, minha vivência discente e docente evidencia que há, não só nos setores educacionais, mas, também, na própria estruturação da sociedade a sobreposição das práticas de escrita sobre as de oralidade.

Embora na atualidade alguns pesquisadores defendam que nas interações comunicacionais não seja possível privilegiar uma em relação à outra, pois ambas fundem-se

nas ações de linguagem, observa-se a sutil sobreposição do registro escrito sobre o oral quando a escola, por exemplo, valida apenas as produções escritas dos alunos e prioriza a leitura integral, individual e silenciosa de clássicos literários em detrimento das situações de exposição oral ou da produção de textos literários. De modo similar, as ações linguageiras da sociedade regem-se, muitas vezes, pela adoção de artefatos escritos tais como; publicações jornalísticas, notas de imprensa, documentos contratuais, normativos ou prescritivos que encontram na modalidade escrita o caráter de confiabilidade e de durabilidade inerentes aos objetivos desta esfera de comunicação.

No entanto, tão essencial quanto o domínio dos recursos escritos da língua faz-se necessária a apropriação de recursos referentes às práticas da oralidade essenciais à participação de diversos eventos comunicativos e sociais, entre os quais, debates, conferências, plenárias e discursos.

De forma muito similar, minha trajetória pessoal modelou-se por este amplexo dual coexistente entre as práticas de oralidade e da escrita. Somente a partir de meu ingresso no ensino superior travei conhecimento com as possibilidades de uso efetivo da oralidade mediante a apropriação dos gêneros; exposição oral, debate e seminário.

Simultaneamente a esse processo de aprendizagem, o ingresso na vida profissional enquanto docente condicionou-me ao uso expressivo da modalidade oral da língua. Naquela ocasião, busquei por modelos de referência que subsidiassem, de maneira efetiva, esta modalidade de comunicação. Em razão de ser esta uma prática recente, pois, conforme mencionei apenas na universidade fui ensinada sobre as formas de agir em situações orais e expositivas, necessitei ampliar meu repertório de busca através da observação de meus modelos ativos de referência (os professores universitários) com os quais encontrava-me diariamente, bem como, aprofundar estudos em direção a estas temáticas.

Tal processo poderia ter sido qualificado e dinamizado se as práticas de oralidade estivessem presentes desde os anos iniciais da trajetória escolar. Otimizado não só a mim, que optei pela carreira docente, mas há tantos outros profissionais advogados, vendedores, representantes comerciais, políticos, locutores, psicólogos, empresários, jornalistas, artistas que em sua rotina diária de trabalho utilizam os recursos orais e paralinguísticos da língua como ferramentas basilares para a execução de seu trabalho.

Por outro lado, enquanto docente, vivi sob as usuais prescrições de priorizar as práticas de produção escrita, sob a alegação de que os estudantes escrevem mal e pouco. Entretanto, é minha concepção pessoal, que nunca nossos jovens escreveram tanto. A “magia”, as facilidades e a sensação de “anonimato” advindos da expansão das redes sociais, fazem com que nossos estudantes permaneçam, a quase totalidade de seu tempo, on-line, produzindo mensagens via aplicativos, argumentando, postando, repostando, curtindo e comentando.

Práticas languageiras nascidas desse novo contexto de produção e que, no entanto, não deixam de privilegiar e instrumentalizar a modalidade escrita da língua. Necessário, talvez, a partir desse novo contexto, faça-se a incorporação destas novas práticas ao âmbito escolar distinguindo e, simultaneamente, alinhando a escrita das esferas e mídias sociais à escrita e a tradição escolar.

Do mesmo modo, na posição de formadora de professores da área de linguagem observo, no trato com os docentes, certa resistência e hesitação na participação em eventos que requerem a prática oral. Resistência esta, observada em menor porcentagem, quando propostas ações que mobilizam a modalidade escrita.

Verificam-se, dessa forma, nos distintos atores e nos múltiplos eventos de comunicação os reflexos de um ensino e de uma conduta social mobilizada a partir da sobreposição da modalidade escrita sobre o oral.

Desta forma, a ausência de um maior número de eventos orais nas instituições de ensino, desde os anos iniciais, pré-determina a futura atuação de uma sociedade, em geral, insegura quanto ao uso da comunicação e da oralidade.

Frente à observação destas realidades, nasce um esboço, ainda, pouco definido para a futura realização de uma pesquisa em nível de doutorado.

Na ampliação desse contexto, a homologação do documento normativo Base Nacional Comum Curricular determina os objetos de conhecimento que deverão ser priorizados em cada etapa do ensino escolar. Tal determinação afeta a produção dos materiais didáticos e, conseqüentemente, a prática docente que valida e adota tais instrumentos.

Nesse contexto, o tênue esboço foi ganhando traços, definições e assumindo as prerrogativas de um projeto. Em razão da trajetória descrita anteriormente, optei por investigar a caracterização dos gêneros orais nos livros didáticos a partir das prescrições da Base Nacional Comum Curricular.

A breve análise realizada em colaboração com os professores da Rede Municipal de Itatiba objetivando escolher, entre as coleções disponíveis, àquela que subsidiará nosso trabalho demonstrou, mesmo na ausência de uma investigação criteriosa correspondente aos padrões de pesquisa, que os gêneros orais estão minimamente presentes nas coleções de livros didáticos e quando o estão são apresentados como práticas de oralização sem status e caracterização de gêneros textuais.

Perante esse quadro, meu projeto inicial de pesquisa não encontraria subsídios e escopo suficientes para um desenvolvimento relevante e qualitativo. No entanto, segui com essa premissa movida pelos indícios de que, o trabalho efetivo com os gêneros orais é pouco presente no cotidiano da escola e sua apropriação fundamental à integração do estudante nas distintas ações sociais e comunicativas.

Em outubro de 2019, fui surpreendida pelo lisonjeiro desafio de apresentar meu projeto de pesquisa ao conceituado pesquisador em Didática do Francês/Língua Materna, Bernard Schneuwly, em visita ao Campus da Universidade São Francisco.

Na ocasião, expus a relevância de se analisar o livro didático enquanto artefato plural e multifacetado que referencia o trabalho do professor, supostamente garante eficiência no ensino e, conseqüentemente, regula a aprendizagem.

Do mesmo modo, abordei a sutil dicotomia historicamente existente entre o oral e o escrito e as implicações desta dualidade para o ensino. No contexto escolar trabalha-se, preferencialmente, com dispositivos (livros, cadernos, fichários, quadros, tabelas) e gêneros (contos, artigos, tomada de notas, dissertações) que priorizam a modalidade escrita da língua conduzindo, inconscientemente, a um modo de expressão que é nutrido pelos moldes e poderes da escrita.

Por fim, apresentei meu projeto inicial de pesquisa que visa investigar tais questões à luz das prescrições do recente documento federal de caráter normativo Base Nacional Comum Curricular.

Durante a exposição, os olhos do pesquisador acompanhavam atentos a exibição dos recursos gráficos enquanto suas mãos registravam apontamentos e possíveis observações.

Findada a apresentação, Schneuwly, organizador e um dos principais autores do livro “Gêneros orais e escritos na escola” observou que considerando-se a recente implantação deste documento legislador no Brasil torna-se relevante uma análise na forma sobre a qual eu estava propondo. Entretanto, fixar-me apenas nos gêneros orais limitaria o trabalho, uma vez que, dificilmente eles estarão contemplados nos materiais didáticos sob o procedimento de sequências didáticas.

Nesse contexto, sugeri que levasse adiante esta pesquisa ampliando a discussão para as questões do ensino de oralidade.

Assim com a orientação aceita, o esboço indefinido criou forma, adquiriu status de objeto validado de pesquisa e segue rumo a sua concretização.



## INTRODUÇÃO

A linguagem desempenha um papel essencial não somente ao ensino da Língua Portuguesa, mas à constituição e ao desenvolvimento humano. Em suas múltiplas expressões (escrita, oral, visual, gráfica, digital) ela permeia as atividades e a ação humana desde os usos interligados à vida diária aos eventos comunicativos mais elaborados tais como a atuação na vida pública, por exemplo.

Sob esse aspecto, também o espaço escolar se estabelece como uma, entre as múltiplas esferas, constituídas nas relações sociais mediadas pelo uso da linguagem. Diante disso, pensar em práticas educacionais promotoras do desenvolvimento humano requer, entre outros fatores, a consideração das possibilidades de “materialização” dessas práticas, no ambiente escolar.

Com o intuito de aproximação entre o uso real e o ensino da língua, decorreram-se décadas de discussão, análise e experimentação de perspectivas direcionadas ao ensino produtor da linguagem, conferindo-se primazia, sobretudo, àquelas oficializadas pelos documentos educacionais.

Nesse contexto, a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ocorrida na década de 90, definiu a centralidade do texto como objeto de ensino e contribuiu para a difusão da perspectiva da adoção dos gêneros como suporte didático. Organizado a partir de orientações metodológicas as quais definem a adoção de eixos norteadores de leitura, escrita e análise linguística, os PCNs vigoraram como diretriz primordial até o ano de 2018, quando foi homologada, em moldes similares, uma nova Base Curricular. Do período de introdução dos Parâmetros Curriculares até a homologação da Base Nacional transcorreram-se duas décadas das quais, supõe-se, poucas alterações ocorreram em relação às concepções de linguagem e ao ensino de língua materna, uma vez que, segundo a própria publicação, o atual documento da Base dialoga com as diretrizes anteriores, alinhando-se às prescrições promulgadas pelo governo entre os anos de 1996 a 2000, período correspondente à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos PCNs, ao mesmo tempo em que, pretendeu adequar-se à cultura contemporânea sinalizando para os novos modos de produção incorporados nos gêneros multissemióticos e multimodais.

Nesse sentido, vislumbra-se o trabalho didático com os gêneros textuais como uma possibilidade real de transposição das práticas de linguagem da esfera social para o âmbito escolar.

No processo de materialização desses instrumentos para o ensino, reconhece-se não só a proposição de perspectivas teórico - metodológicas, mas, também a validação de artefatos que subsidiarão o processo do ensino e da aprendizagem. Um destes suportes

integrados à tradição educacional, sobretudo, no sistema público de ensino do país, é o “livro didático” que se constitui, também, em um dos objetos de estudo desta pesquisa.

Conforme refere Bittencourt (2004), o livro didático foi, inicialmente, desconsiderado por educadores e intelectuais de várias áreas pelo fato de ser interpretado como uma produção cultural menor. Entretanto, por constituir-se como um elemento portador de polêmicas e controvérsias para muitos setores (cultural, político, educacional, editorial, mercadológico), a partir da década de 60, passou a despertar o interesse de muitos pesquisadores e a ser analisado sob variáveis aspectos, destacando-se os educativos.

Nesse amplo contexto, para além das controversas e complexidades que o envolvem, sobrepõe-se a identidade de instrumento fundamental no processo de escolarização e seu relevante papel na configuração da sala de aula contemporânea da qual é “tradicional integrante” há, pelo menos, dois séculos.

No Brasil, especificamente, a implementação do Programa Nacional Do Livro Didático (PNLD) instituída em 21 de dezembro de 1937 e vigente até a atualidade contribuiu para que o livro se tornasse um instrumento referencial e, em alguns casos, o único a orientar o plano didático docente. Por meio dessa ementa, o Governo Federal distribui gratuitamente às escolas públicas municipais, estaduais e distritais coleções de livros didáticos, custeadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), previamente aprovadas pelo Conselho do Ministério da Educação (MEC) e escolhidas pelos docentes das escolas públicas participantes do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tal processo, movimenta não apenas o setor educacional, destinatário direto do Programa, mas, mobiliza os autores que necessitam de adequar-se às restritivas regras dos Editais promulgados pelo MEC a fim de obterem a aprovação de suas obras. De forma similar, acirra também a corrida mercadológica entre as editoras na busca de contratos que movimentam, a cada novo programa, cifras milionárias.

Sob uma ótica particular, enquanto profissional inserida na área da educação, meu trajeto, também se entrelaçou às distintas facetas do livro didático conforme já apresentado em meu memorial de formação. Como professora, sob a responsabilidade de contribuir para a escolha de materiais de qualidade referenciada e gerenciar de modo responsável, o uso de suas informações frente à comunidade escolar.

Mais tarde, já como coordenadora pedagógica para o Ensino Fundamental II, os anos de experiência nessa função possibilitaram-me, além da estreita relação com o corpo docente, a corresponsabilidade na validação de suas percepções didáticas e atuação pedagógica.

Posteriormente, no biênio 2018-2020, quando atuei no programa de formação continuada para os professores do município de Itatiba, essa “corresponsabilidade”, ampliou-se de uma unidade escolar para uma Rede Pública de Ensino.

Nesse âmbito, através de distintos aspectos, foi possível constatar o sutil antagonismo presente nas relações de dependência, confiabilidade, angústia, expectativa, dúvida, carência, certeza estabelecidas por uma parcela considerável do corpo docente em relação ao livro didático. Frente às inúmeras perspectivas de redefinição das práticas pedagógicas oriundas, de tempos em tempos, no setor da educação, os questionamentos que inúmeros professores (re)formulam, ao surgimento de cada nova proposta, emergem da mesma fonte e conceito: Agora, como ficarão os livros didáticos?

Recentemente, vivenciamos um processo celerado em direção à perspectiva de se constituir e aprovar uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino público em todo o país. Não obstante, as inúmeras implicações que a nova proposição, duramente criticada por algumas esferas educacionais desde sua projeção inicial em meados de 2014, poderá acarretar à aprendizagem dos estudantes brasileiros alguns professores, com os quais estabeleço relação de trabalho, refletem apenas aquela relação antagônica descrita anteriormente ao indagarem “Agora, como ficarão os livros didáticos?” Tal expressão retifica a relevância, quase incontestável, desse suporte para a compreensão das concepções e das práticas docentes, bem como, dos objetos de conhecimento disseminados através desse suporte.

Sob outro aspecto, a suposta primazia conferida ao livro didático, enquanto propulsor de aprendizagens, não se restringe apenas ao corpo docente e a alguns profissionais da educação. Nos anos dedicados às atribuições funcionais de coordenadora pedagógica verifiquei, no trabalho realizado junto às famílias, a acentuada preocupação dos responsáveis em certificar-se de que seus filhos teriam pleno acesso ao livro didático, se esses estariam disponíveis em todas as disciplinas e, finalmente, se apresentariam conteúdos de qualidade. Indagações dessa natureza reforçam o senso de que a adesão a esse suporte didático é garantia de múltiplas e qualitativas aprendizagens.

Frente a essa constatação, a relevância dessa pesquisa justifica-se, parcialmente, pelos sintagmas de seguridade, historicidade e referencial de ensino, atribuídos ao livro didático, tanto pela comunidade laica quanto pela escolar, o que nos condiciona à adoção de tal instrumento como objeto de análise. Segundo Alves (2015), os livros didáticos de Português (LDP) representam tanto um conjunto de concepções de seus autores sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP), quanto as orientações de documentos oficiais e questões comerciais ditadas pelo mercado editorial. Nesse sentido, o autor defende que o LDP pode ser compreendido como um gênero discursivo no qual se reconhece a multiplicidade de vozes (de autores, editores e documentos oficiais de educação) em seu projeto, assim como a relação com os interlocutores (alunos e professores) e a sua esfera de circulação (sala de aula).

Considerando as asserções expostas, e reconhecendo que o livro didático dialoga com as prescrições educacionais atuais, nossos objetivos de pesquisa também, se destinam à análise dos gêneros discursivos orais os quais adquiriram maior notoriedade na década de 90, quando os Parâmetros Curriculares os instituiu como suporte para o ensino de Língua Portuguesa. No entanto, sua inclusão junto às dimensões obrigatórias do ensino de língua materna pouco interferiu nas formas de sua abordagem. Estudos realizados por distintos pesquisadores (Schneuwly e Dolz 2010; Marcuschi, 2009; Fávero, 2003) têm sinalizado para a escassez das práticas de oralidade em sala de aula e, sobretudo, para o ensino sistematizado dos gêneros orais.

Antes de expormos possíveis problemáticas em torno dessa questão, cabe distinguir o que compreendemos pelas terminologias “oralidade” e “gêneros orais”.

Segundo os apontamentos de Werneck (2017), Travaglia (2016) e Antunes (2006) aplicam-se ao termo oralidade as práticas que envolvem a oralização dos discursos, ou seja, a fala e a escuta. Considerando-se o contexto da sala de aula, essas práticas comumente concretizam-se nas leituras em voz alta feitas pelo professor ou por um dos estudantes e nas comandas de atividades que sugerem o diálogo entre colegas e as respostas orais de exercícios que requerem interpretação textual ou análise gramatical.

Os pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2010) ao referirem-se a essa temática defendem que é preciso abandonar a ideia de que a oralidade é uma realidade única, geralmente identificada com a conversa espontânea e, de modo similar, desmistificar o conceito de que em sala de aula o trabalho com o oral restringe-se a resolução de exercícios que envolvem a escrita oralizada.

Já o conceito de gêneros orais pode ser compreendido a partir da perspectiva bakhtiniana que os define como estruturas relativamente estáveis, constituídas sociohistoricamente nas interações discursivas operadas pelos falantes. Nesse sentido, compreende-se tratar-se de modelos discursivos com formato, estilo e composição próprias. Esses modelos serão retomados e adaptados pelos usuários da língua a cada nova situação comunicativa na qual requeira-se o seu uso.

Ao abordar esse conceito, Schneuwly e Dolz (2010) referem-se à existência dos “orais” e não do “oral” distinguindo, dessa forma, as práticas de oralidade explicitadas anteriormente e os gêneros orais existentes em grande variedade nas distintas esferas da comunicação. A fim de elucidar essa perspectiva, mencionam o ensino dos gêneros orais formais e citam o seminário e a entrevista, sinalizando para um trabalho em sala de aula que oriente os estudantes sobre os contextos sociais de uso desses gêneros, os familiarize com suas características composicionais e, por fim, os conduza à sua compreensão e domínio.

Não obstante, os avanços proporcionados ao ensino de língua materna pela inclusão do eixo oral nas diretrizes e documentos educacionais oficiais e, conseqüentemente, no livro didático que organiza-se a partir dessas diretrizes o que verifica-se, mediante a análise dos dados coletados pelos distintos pesquisadores citados nesse trabalho, é a escassez de práticas que promovam o ensino da oralidade e, sobretudo, do ensino de gêneros orais formais.

Perante essa constatação, assumimos para o desenvolvimento dessa pesquisa o conceito de gêneros orais para a análise das atividades sugeridas no livro didático, considerando-se à adoção da Base Nacional Comum e as formas como esse contexto de pós publicação da diretriz curricular pode influenciar o ensino de Língua Portuguesa.

Ponderando-se que nas últimas décadas, as diretrizes fixadas para o ensino no país definiram-se a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) instituídos em 1998 e vigentes até dezembro de 2017 quando foi oficializada a homologação da Base Nacional Comum Curricular, julgamos relevante contextualizar, brevemente, aspectos que nos auxiliem na compreensão dos trâmites finais desse processo e, posteriormente, analisar o estado da arte referente à tríade (gêneros orais, livro didático e BNCC) em torno da qual estrutura-se essa pesquisa.

De acordo com as informações divulgadas pela organização “Movimento Pela Base”, a qual define-se como apartidária e não governamental, as leis que garantem a promoção de uma Base unificadora e comum estão presentes no âmbito educacional desde a Constituição de 1988 em seu Artigo 210, fator que projetou as Leis de Diretrizes e Bases promulgadas em 1996 e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988) que introduziram os primeiros ensaios rumo à padronização dos objetos de conhecimento destinados a aprendizagem escolar. Amparados por esse contexto, em meados de 2014 os órgãos responsáveis pela Educação nacional ; Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) juntamente com o apoio de instituições independentes ligadas ao campo educacional tais como Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Inspirare, Instituto Natura entre outras associações reacenderam o debate em torno da constituição de um currículo nacional comum, o qual foi produzido em três versões distintas no período entre 2015-2017 sendo, de acordo com esse Movimento , disponibilizados à avaliação pública e homologado em versão definitiva ao findar do ano de 2017.

Sob outra perspectiva, o pesquisador e professor aposentado da UNICAMP Luiz Carlos de Freitas ao discutir tais questões em seu Blog Avaliação Educacional, sinaliza para o fato de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ter entrado no debate de políticas públicas e, entre 2015 e 2017, ter se tornado a mais importante iniciativa de reforma no Ministério da

Educação (MEC), com o apoio de fundações que a partir da prática de filantropia não impõem políticas públicas aos governos, mas as transformam em debates técnicos influenciando a formação de um consenso entre altos funcionários governamentais sobre quais políticas devem ser adotadas. Para Freitas, esse quadro caracteriza uma tentativa clara de gerenciamento empresarial e autoritário da educação que ao sustentar -se sob um aparente discurso de educação igualitária e de favorecimento dos mais pobres padroniza, controla, exige, penaliza em um sistema semelhante ao viabilizado pela privatização.

Nesse âmbito, considerando-se o trajeto histórico no qual circunscrevem-se diversas iniciativas de reformulação curricular, supomos que as temáticas relacionadas à investigação do suporte de ensino livro didático são, de modo similar, recorrentes na esfera da educação. Diante disso, iniciamos um breve levantamento do estado da arte na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações do Instituto CAPES com o intuito de conhecer trabalhos relacionados aos objetos investigativos de nossa pesquisa e cuja síntese apresentamos a seguir.

### **Estado da arte: um recorte temporal dos objetos em análise**

Conforme referenciado no contexto introdutório dessa pesquisa, o livro didático destaca-se entre os suportes referenciais para o Ensino Fundamental. Essa validação intensificada, sobretudo, pelas instituições escolares de caráter público nas quais, sob algumas circunstâncias, é o único aliado no processo de ensino e de aprendizagem faz desse instrumento um sinalizador e importante auxiliar para a compreensão dos objetos de conhecimento priorizados, das concepções veiculadas, das relações estabelecidas entre os documentos oficiais que prescrevem o currículo mínimo para o ensino no país e as atividades sugeridas em suas coleções, dentre outros conceitos que circundam o setor educacional brasileiro.

Reconhecendo a relevância desses aspectos, optamos por iniciar a nossa pesquisa sobre o atual estado da arte<sup>1</sup>priorizando esse instrumento.

Sendo assim, ao lançarmos a palavra-chave livro didático foram exibidos exatos 23831 resultados, sendo 15310 referentes às dissertações de Mestrado e 4233 referentes às teses de Doutorado. Neste plano geral, identificamos pesquisas abrangendo o uso do livro didático nas distintas áreas do conhecimento: língua materna, língua estrangeira, história, física e sob distintas perspectivas de abordagem focando desde seu caráter mediador como no trabalho defendido por Júlio Ferreira Filho e intitulado “O livro didático como mediador de saberes e de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória -ES (2014)” aos aspectos culturais e

---

<sup>1</sup> Levantamento bibliográfico realizado no período compreendido entre novembro de 2020 e janeiro de 2021.

mercadológicos destacados na pesquisa Artefato da cultura escolar ou mercadoria: a escolha do livro didático da física em análise, (2018) empreendida por Alisson Antônio Martins.

Cientes da impossibilidade de mapear tão amplo e variável repertório e considerando-se o aparente distanciamento entre estes trabalhos e o nosso propósito específico de pesquisa, optamos pela inserção das palavras-chaves livro didático de língua portuguesa.

Após esta ação foram exibidos 1211496 resultados, sendo destes 829843 referentes às dissertações de Mestrado e 287903 às teses de Doutorado, números ainda bastante expressivos para fins de uma breve síntese.

Diante disso, refinamos nossa pesquisa concentrando-a nos anos de 2017, 2018 e 2019, partindo da prerrogativa de que nesse triênio as discussões em torno da viabilidade de se estabelecer uma base única, nacional e comum se intensificaram e deram origem às primeiras versões da diretriz oficial. Para esse período foi exibido o número de 238029 teses e dissertações. Assim, como observado na exploração inicial a partir dos termos livro didático, os resultados demonstraram-se variáveis e heterogêneos enfocando temáticas relacionadas à leitura, à literatura feminina, à sociolinguística, à gramática, ao léxico, à poesia, à metalinguística entre outras especificidades abordadas nos diferentes ciclos de ensino desde os Anos Iniciais ao Médio.

Perante tal perspectiva, refinamos novamente as possibilidades de resultados adequando as palavras-chaves para livro didático de língua portuguesa - anos finais concentrando-a no período de 2017 – 2019. Para estes filtros, foi exibido o resultado de 152697. Entretanto, uma breve leitura sobre os títulos selecionados demonstrou que a esses resultados agregavam-se não só os livros didáticos da disciplina de língua portuguesa, mas os de distintas áreas integradas às ciências humanas. Da mesma forma, os trabalhos coletados através desta chave de pesquisa reuniam distintos ciclos de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Médio) impossibilitando, por essa via, maior proximidade em relação aos objetivos de nosso trabalho, o qual interessa-se pelas coleções de livros didáticos destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, em uma tentativa de estabelecer possíveis relações entre os resultados dos trabalhos já publicados e as pretensões de nossa pesquisa optamos pela inserção das palavras – chave gêneros orais e livros didáticos que nos conduziram a identificação de 20470 resultados distribuídos em 12216 teses de mestrado e 5324 dissertações de doutorado.

Ao percorrer as páginas de resultados realizando a leitura de alguns de seus títulos, observamos que embora aplicadas especificações de busca relacionadas aos termos de nosso interesse, a lista catalográfica apresentava-se, ainda, bastante variável abrangendo desde questões relacionadas ao ensino geral de Língua Portuguesa à perspectiva da formação de professores. O objeto maior de nosso interesse, gêneros orais, não foi

singularmente explicitado nos resultados. Sua apresentação foi sugerida de forma correlacionada à palavra-chave oralidade.

Neste íterim, despertou-nos à atenção dois títulos que aparentemente centralizaram os gêneros orais como objeto de suas pesquisas o que nos levou a analisá-los detalhadamente. O primeiro, refere-se a defesa de mestrado de Vânia Pereira, ocorrida no ano de 2015, *Gêneros orais formais: abordagem teórico-prática no livro de português*. Nessa proposta, ao partir do pressuposto de que as atividades sugeridas nos documentos oficiais ao serem transpostas para o livro didático não são capazes de favorecer a proficiência oral, a autora analisou a obra *Vontade de saber português, 6º ano dos autores Tavares e Conselvan, (2012)*, na qual verificou e avaliou como são organizadas as propostas de atividades com os gêneros orais no livro didático já referenciado. Ao longo desse processo, Pereira (2015) direcionou sua análise para um gênero oral específico, o seminário e fundamentando-se nas pesquisas do grupo de Genebra, com destaque para Schneuwly e Dolz (2004) quando observam a carência de orientações sistemáticas na abordagem dos gêneros orais no âmbito escolar, concluiu que no material analisado, embora haja propostas de atividades que contemplam os gêneros orais formais, elas não ocupam o espaço merecido e são tomadas sobretudo, como instrumento de avaliação e/ou de socialização de conhecimentos, carecendo de sistematização didática que as tomem como objeto de ensino.

Ao aproximarmos os resultados deste trabalho de nossa atual pesquisa observamos possíveis similaridades ao considerarmos que ambos se interessam pelos gêneros orais e sobre a forma como são apresentados no livro didático. Distanciam-se, entretanto, em relação à delimitação do objeto e dos instrumentos de análise, uma vez que, pretendemos investigar não um único gênero, em um único exemplar, mas todos os que são propostos em uma coleção de livros didáticos para o Ensino Fundamental II, contextualizando-os sob um evento educacional temporal específico: a homologação da Base Nacional Comum Curricular (2018).

O segundo título que despertou nosso interesse resulta da pesquisa de Mestrado de Giselli de Fatima Padilha Hummelgen, *A oralidade e os gêneros orais em livros didáticos de Língua Portuguesa*, concluída no ano de 2008. Nessa proposta, a autora empreendeu uma pesquisa crítico-reflexiva acerca do papel da oralidade e de gêneros orais em materiais didáticos, de Ensino Fundamental com o objetivo de analisar propostas que intencionem desenvolver a oralidade e os gêneros orais.

Fundamentando-se nos estudos sobre gêneros de Bakhtin (1979) e nas noções de letramento propostas por Soares (2002) e Rojo (2002), aderiu à metodologia quantitativa e qualitativa, apresentando em quadros as incidências dos gêneros orais nos materiais didáticos aprovados pelo PNLD/2008. A partir da adoção de um modelo de análise descritivo-interpretativo analisou as representações de oralidade que emergem dos livros didáticos de



Língua Portuguesa. Segundo Hummelgen (2008), o resultado da análise demonstrou que pouca atenção tem sido dada ao trabalho com a oralidade e com os gêneros orais em materiais didáticos, o que acaba afetando a formação do aluno como um todo.

Assim como observado em relação à pesquisa produzida por Pereira (2015), o estudo desenvolvido por Hummelgen (2008) aproxima-se dos interesses de nossa proposta ao considerar a incidência dos gêneros orais nos materiais didáticos e a perspectiva de aprendizagem dos alunos. Distancia-se, no entanto, ao focar a oralidade e suas representações como objeto primordial de análise.

Um fator relevante a ser considerado em relação às duas pesquisas referenciadas é o fato de que, não obstante, o distanciamento temporal existente entre as suas realizações os resultados obtidos são similares em relação à constatação de subsídios escassos para um efetivo trabalho com a oralidade e/ou os gêneros desta esfera, conclusão que reafirma a emergência e a relevância de nossa atual proposta.

No intuito de identificar pesquisas mais recentes relacionadas a esta temática, aplicamos um novo filtro privilegiando as palavras-chaves gênero orais – livro didático ampliando o período da busca para o quadriênio 2016-2019. Optamos por essa ampliação temporal para o tópico característico “gêneros orais”, uma vez que nossas buscas anteriores localizaram um extenso catálogo de dissertações relacionados à oralidade e não ao gênero oral, objeto específico de nosso interesse. Nesse sentido, a ampliação temporal do período justifica-se pela ampliação de possibilidades de mapear os trabalhos já existentes e àqueles que poderão contribuir à produção do nosso. Dessa forma, foram exibidos 948 resultados sendo 622 referentes às teses de Mestrado e 326 às dissertações de Doutorado.

Após a leitura de alguns títulos e de seus respectivos resumos verificamos que embora priorizada a palavra-chave gêneros orais, a grande porcentagem dos trabalhos exibidos apresentava em sua denominação o termo oralidade como sendo o foco central de sua investigação, conforme podemos observar em Oralidade no ensino fundamental: análise de atividades em livros do 6º ano (2016) da autoria de Georgia Thallma. De forma similar, os resultados obtidos exibiam também trabalhos desenvolvidos em torno de um único gênero como podemos observar neste outro exemplo O gênero apresentação oral nos livros didáticos de Língua Portuguesa (2016) da autoria de José Geraldo Pereira.

Considerando-se que nossa pesquisa é composta pela tríade gêneros orais, livro didático e Base Nacional Comum Curricular elencamos, nessa etapa, as palavras chaves “BNCC” e “gêneros orais” a fim de identificar possíveis relações entre o nosso objeto de busca e a recente diretriz curricular. Para esta ação foram exibidos 55101 resultados.

Entretanto, ao percorrermos as páginas localizadas, verificamos que apesar da seleção de palavras-chaves específicas, os resultados obtidos exibiam os mais variáveis objetos de

investigação abrangendo distintas áreas do conhecimento que não só as de nosso interesse e, sobretudo, com pouquíssimas referências à BNCC.

Dessa forma, aplicamos novos filtros priorizando apenas a palavra-chave “Base Nacional Comum Curricular”, restringindo-a ao período de 2018-2020, no qual sua produção e implantação ocorreu de forma intensa selecionando as áreas de conhecimento Educação e Letras, o que nos possibilitou a identificação de 834 resultados.

Apesar de considerarmos o total exibido, um número significativamente extenso para seleção, iniciamos a leitura de alguns de seus títulos no intuito de identificar possíveis relações com nossa pesquisa. No entanto, o que verificou-se foram a prevalência de titulações que priorizam aspectos discursivos, das políticas públicas educacionais e das relações entre a BNCC e as distintas áreas do conhecimento conforme podemos observar nesses exemplos: Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular, concluída no ano de 2018 pelo pesquisador Daniel Fonseca Rocha; Base Nacional Comum Curricular- BNCC: da política pública ao ensino, defendida por Mariana Xavier de Oliveira em agosto de 2019 e Temas contemporâneos e transversais na BNCC: as contribuições da transversalidade, finalizada por Natália Vasconcellos Telles em setembro de 2019.

Em última análise, empreendemos nova busca relacionada a diretriz educacional BNCC filtrando os resultados a partir da priorização das áreas de conhecimento Letras e Língua Portuguesa e a manutenção do período 2018-2020, para os quais foram exibidos 46 resultados.

A partir disso, iniciamos a leitura das titulações e, em alguns casos, também de seus resumos no intuito de localizar possíveis relações e identificar contribuições ao nosso trabalho.

Nesse contexto, apreendemos que as dissertações identificadas relacionam -se com o objeto BNCC a partir de óticas muito específicas tais como; a identificação das habilidades de leitura, as variações linguísticas, os gêneros digitais, os multiletramentos, as concepções de linguagem, as concepções de sujeito leitor e escritor, as semioses dentre outras particularidades inerentes ao ensino da Língua Portuguesa.

Considerando-se que nossa pesquisa se alinha aos gêneros orais, identificamos uma única dissertação, que esboça possíveis relações com a temática por nós priorizada “Produções orais de um primeiro ano de Ensino Médio noturno à luz da situacionalidade e da argumentação”. No entanto, ao buscarmos o detalhamento dessa proposta mediante a leitura de seu resumo e introdução, verificamos que Albiero (2020) objetiva averiguar se, a partir da pesquisa-ação e do princípio de construção textual do sentido situacionalidade, é possível qualificar a argumentação de estudantes do ensino médio noturno com apoio do gênero debate público regrado. Para isso, referencia -se por apontamentos dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (1998), apenas tangenciando a Base Nacional Comum Curricular (2018), assumindo objetivos e perspectivas que distanciam-se de nosso foco investigativo.

Uma vez analisado o possível estado da arte constituído em torno da recente homologação curricular retornamos ao levantamento de informações relacionadas aos dois objetos de análise que compõem nosso tripé investigativo: os gêneros orais e o livro didático.

Com esta finalidade, refinamos nosso objeto de busca aplicando além das palavras-chaves acima mencionadas e o recorte temporal justificado anteriormente, a seleção da grande área do conhecimento Linguística, Letras e Artes, da área de conhecimento específica Letras e Língua Portuguesa, para os quais foram exibidos 234 resultados.

Em posse desses dados, iniciamos a leitura das titulações e, para alguns trabalhos, de seus respectivos resumos, selecionando para uma leitura mais criteriosa e aprofundada os títulos listados abaixo:

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Mestrado/Doutorado</b>	<b>Ano</b>
A abordagem dos gêneros textuais orais no livro didático pelo viés dos gestos didáticos fundadores	Geysa Juce da Silva	Mestrado	2016
Ensino de gêneros orais: análise propositiva em livros de língua portuguesa do ensino fundamental	José Ginvaldo Abreu de Araújo	Mestrado	2016
Representações de gêneros orais; análise multimodal de textos da coleção de livros didáticos de língua portuguesa mais adotada no triênio 2012/2014.	Joseli Ferreira Lira	Doutorado	2016
Didatização dos gêneros orais no ensino de português	Luana Brasil Ramos	Mestrado	2016
Uso dos gêneros orais no ensino de língua materna para alunos do 7º ano – algumas reflexões	Luana de Caldas Raymund	Mestrado	2016
Análise da oralidade em livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental: utilizando os recursos midiáticos.	Cátia do Nascimento Santos Medeiros	Mestrado	2016
A oralidade e os livros didáticos de língua portuguesa: um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas	Karla Juliana Guimarães Soatman	Doutorado	2017

A Oralidade em livros didáticos de Língua Portuguesa: uma análise sobre propostas de aplicabilidade.	Leiliane Aquino Noronha	Mestrado	2018
A escolarização dos gêneros orais secundários em coleções didáticas de língua portuguesa do ensino médio	Elta Moreira da Silva	Doutorado	2018
Produção de texto com os gêneros orais: análise de uma coleção de livro didático de língua portuguesa.	Leidy Ana Tavares de Oliveira	Mestrado	2019
Estudo de gêneros orais em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.	Josiane Dantas Lúcio	Mestrado	2019

Conforme referido no início deste levantamento catalográfico, os resultados sugeridos para os distintos filtros aplicados em nossa pesquisa sugerem a oralidade ou um gênero oral específico como elemento determinante dos trabalhos já concretizados. Diante disso, nesse estágio da busca consideramos, em um âmbito geral, as teses e dissertações que apresentassem qualquer proximidade com os termos gêneros orais, livro didático e BNCC considerando preferencialmente aqueles que sob algum aspecto aprofundassem esses termos-chave, ação que nos condicionou aos títulos listados acima.

A partir da leitura e da análise de seus resumos, verificamos que algumas propostas como as apresentadas por Raymund (2016) e Medeiros (2016) centraram suas discussões no ensino da oralidade. No primeiro caso, valendo-se de um estudo de caso específico, no qual analisou-se a aplicação de sequências de atividades sobre o gênero entrevista a um grupo de alunos de uma escola pública local com a finalidade de se verificar o desenvolvimento da oralidade. No segundo, definiu-se como objetivo central a investigação de atividades relacionadas à modalidade oral da língua presentes em cinco livros didáticos de Língua Portuguesa do 9.º ano do Ensino Fundamental e de recursos midiáticos (sites eletrônicos, DVD, CD entre outros) com a finalidade de verificar se há, nestes suportes, o estímulo à produção de gêneros orais e o desenvolvimento da oralidade. Após a análise procedimental do material e a realização de uma pesquisa de campo não participante com o intuito de verificar como foram utilizados os livros didáticos e os recursos midiáticos em favor da produção oral, a autora produziu, a partir dos resultados de sua pesquisa, um breve guia para a seleção de livros didáticos e sugestões para a introdução de recursos midiáticos como auxiliares no desenvolvimento da oralidade.

Embora relevantes e de resultados significativos, os trabalhos referenciados, a título de exemplo, distanciam-se do nosso propósito, uma vez que se centralizam na investigação da

oralidade, como um dos eixos do ensino de Língua Materna, apenas tangenciando os gêneros orais, foco primordial de nosso estudo.

Outras propostas como as apresentadas pelas pesquisadoras Silva (2016) e Pereira (2015) aproximam-se de nosso objeto de análise ao considerarem coleções de livros didáticos adotadas para o uso no ensino público local. No entanto, embora avaliem a presença de alguns gêneros da esfera oral nos livros didáticos elencados também ampliam a discussão para questões concernentes ao ensino da oralidade e de suas implicações para a aprendizagem, o que não caracteriza o foco de nosso trabalho direcionado apenas à investigação de gêneros orais.

Nesse contexto, após a criteriosa leitura das titulações e de seus respectivos resumos, prezamos por selecionar aqueles que apresentassem alguma similaridade com nosso objeto de pesquisa e/ou corpus de análise.

A partir desses critérios, listamos quatro trabalhos que por seu distanciamento ou proximidade possam oferecer contribuições à relevância de nossa pesquisa.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Mestrado/Doutorado</b>	<b>Ano</b>
Estudo de gêneros orais em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.	Josiane Dantas Lúcio	Mestrado	2019
Produção de texto com os gêneros orais: análise de uma coleção de livro didático de língua portuguesa.	Leidy Ana Tavares de Oliveira	Mestrado	2019
A escolarização dos gêneros orais secundários em coleções didáticas de língua portuguesa do ensino médio	Elta Moreira da Silva	Doutorado	2018
A oralidade e os livros didáticos de língua portuguesa: um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas	Karla Juliana Guimarães Soatman	Mestrado	2017

O primeiro título selecionado “Estudo de gêneros orais em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental” parte do pressuposto de que são notórias, no contexto escolar, as depreciações em torno dos estudos dos gêneros orais. Segundo a autora, essa problemática se estende às atividades propostas nos livros didáticos já que estes são utilizados como recursos norteadores no planejamento das aulas e alinham-

se ao desenvolvimento das competências exigidas nas avaliações externas aplicadas em todo o país.

Dessa forma, ao verificar as lacunas existentes derivadas dessa concepção, Lúcio (2019), se propôs a investigar as estratégias de recepção e produção textual dos gêneros orais em quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Assumindo os pressupostos teóricos bakhtinianos e a abordagem interacionista sociodiscursiva do grupo de Genebra, delineou sua análise a partir de uma perspectiva qualitativa de ordem descritiva e interpretativista. Segundo a pesquisadora, os resultados evidenciaram que a oferta de atividades de gêneros orais é inexpressiva e as propostas de produção não são sistematizadas, primando por estudos fragmentados com enfoque na gramática normativa. A autora conclui o estudo acenando para a necessidade de os livros ofertarem atividades contextualizadas que efetivem o ensino e a aprendizagem da oralidade em sala de aula.

Em termos de similaridade, a pesquisa de Lúcio aproxima-se de nossa proposta ao considerar a incidência de gêneros orais nos livros didáticos e a forma como estes são propostos à aprendizagem. No entanto, seu foco não se constitui a partir de uma análise global das atividades que considere os distintos eixos (leitura, análise linguística e semiótica) aplicáveis ao ensino de Língua Portuguesa, mas restringe-se apenas ao eixo referente à produção de gêneros orais.

Para referenciar as diretrizes do ensino de Língua Materna, Lúcio (2019) fundamenta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) documento federal normativo que vigorou até a homologação da Base Nacional Comum Curricular ocorrida em 20 de dezembro de 2017.

O segundo trabalho, embora apresente já em seu título a delimitação de um campo específico de ensino “Produção de texto com os gêneros orais: análise de uma coleção de livro didático de Língua Portuguesa” foi selecionado para nossa leitura em razão de privilegiar os gêneros orais e empreender sua análise a partir do material didático.

Em sua dissertação, Oliveira (2019) , analisa propostas de trabalhos com gêneros orais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio com o intuito de compreender como é sugerido o trabalho com os gêneros orais, proporcionando um novo olhar acerca do ensino e das sugestões de atividades veiculadas a ele. Para tanto, a pesquisadora respaldou-se nos pressupostos bakhtinianos sobre gêneros discursivos e nos estudos de Antunes (2009) sobre as concepções de ensino da língua materna. Segundo afirma Oliveira (2019), sua pesquisa se estrutura a partir de uma abordagem qualitativa, pois descreve e reflete criticamente sobre o corpus tratando-se, nesse sentido, de um estudo exploratório e bibliográfico, uma vez que se constitui por meio das teorias e da análise construída a partir dos dados coletados na seção

de produção de texto do livro didático. Os resultados da análise demonstraram que em relação à concepção, os gêneros são compreendidos como objetos de ensino. Já as atividades propostas priorizam os gêneros orais formais públicos e, proporcionam, na conclusão da autora, o desenvolvimento significativo de habilidades comunicativas.

Sob aspectos gerais, a proposta de Oliveira (2019), aproxima-se de nossa perspectiva ao eleger os gêneros orais e o livro didático como referenciais de investigação. De modo similar a adoção de uma metodologia de caráter qualitativa direcionada pela reflexão e análise interpretativa, aproxima-se do modelo de análise dialógico que pretendemos adotar. No entanto, as similaridades entre as duas propostas distanciam-se em relação ao seguimento de ensino adotado, uma vez que Oliveira prioriza o ciclo do Ensino Médio. Semelhante distanciamento observa-se em relação ao corpus de análise. Embora mencione as seções do livro didático destinadas aos diferentes eixos de ensino da língua materna, a pesquisadora direciona seu foco à produção dos gêneros orais, conforme pudemos observar desde o título escolhido para a dissertação.

Em nosso caso, analisaremos as propostas de atividades sugeridas aos distintos eixos de ensino da língua materna (leitura, produção, análise linguística e semiótica) em uma coleção de livros didáticos destinada aos anos finais do Ensino Fundamental.

O terceiro trabalho selecionado para nossa leitura, embora priorize a produção de textos no Ensino Médio, fator que a princípio o distancia de nossa proposta, prioriza os gêneros orais como elemento primordial de análise dado relevante, uma vez que conforme constatamos no percurso deste levantamento bibliográfico, grande parcela das teses e dissertações ampliam suas discussões para as concepções e o ensino da oralidade.

Em sua proposta, Silva (2018) parte do pressuposto de que o livro didático de Língua Portuguesa é uma ferramenta essencial, especialmente nas escolas públicas, onde é o principal, senão o único, meio de acesso às propostas de ensino dos eixos oralidade, escrita, leitura e análise linguística. No entanto, segundo sua percepção, muitas formas de comunicação, oral ou escrita, não foram concebidas para serem ensinadas. Dentre essas, cita os gêneros orais secundários, os quais, ao serem transportados de sua esfera original para a escolar, sofrem modificações, determinadas pela transposição didática e pela escolarização, para se tornarem objetos de ensino, o que, necessariamente, retira-lhes partes substanciais.

Diante disso, definiu como objetivo a investigação da abordagem dada aos gêneros orais secundários em coleções didáticas, interpretando os dados referentes à recorrência, às capacidades que mobilizam, às principais modificações impostas pela escolarização e às propostas de produção de gêneros orais secundários apresentados para o ensino. Como corpus de análise, elegeu três coleções didáticas aprovadas pelo (PNLD/2015-2017) e assumiu, para o desenvolvimento da pesquisa, a perspectiva qualitativo-interpretativista

sustentada em fontes documentais e fundamentada teoricamente por Bakhtin (1952,1979) e Dolz e Schneuwly (2010).

De acordo com Silva (2018), os resultados evidenciaram que as três coleções analisadas escolarizam os gêneros orais secundários e duas delas priorizam o ensino de gêneros escritos. Entretanto, para a pesquisadora, os resultados apontam que apesar dessas evidências há, de modo geral, avanço nas propostas de ensino da oralidade.

Nesse contexto, salvaguardadas distinções como o seguimento da educação Ensino Médio e o foco na produção de gêneros orais, a dissertação de Silva (2018) nos oferece subsídios à compreensão do tratamento dado aos gêneros orais no livro didático e às concepções de ensino do oral aceitas e/ou veiculadas pelos docentes. De modo similar, o cunho quanti-qualitativo-interpretativista, fundamentada teoricamente por Bakhtin aproxima-se do modelo que análise que tencionamos adotar.

Por fim, o quarto trabalho selecionado para nossa leitura e análise “A oralidade e os livros didáticos de língua portuguesa: um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas” parte do pressuposto de que coexiste no ambiente escolar a falsa percepção de que a oralidade apenas ocorre em situações informais. Para a pesquisadora, é evidente que não se trata de ensinar a fala na escola, mas sim explorá-la nos diferentes contextos comunicativos. A fim de contribuir para a transformação deste cenário que não privilegia o ensino do oral, Soatman (2017) propôs-se a discutir o ensino da oralidade na escola, privilegiando como corpus de análise uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, por considerar que o livro tem uma presença ativa na sala de aula e deve funcionar como um instrumento que auxilia o professor a desenvolver sua prática docente. Para tanto, estabeleceu como objetivo geral analisar a perspectiva de oralidade que se inscreve nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos finais e como objetivos específicos analisar o tratamento dispensado, pelas obras, aos gêneros da oralidade; observar quais gêneros da oralidade são contemplados nos manuais didáticos; analisar como os autores dos LD estruturam/sistemizam as atividades com esses gêneros orais quanto a quatro categorias de investigação: (1) oralização do texto escrito, (2) variação linguística e relações fala e escrita, (3) produção e compreensão de gêneros orais, (4) Valorização de texto da tradição oral.

De acordo com a pesquisadora, os resultados evidenciaram que há na coleção analisada um número significativamente superior de atividades que contemplam os gêneros escritos, restringindo-se à quase escassez de propostas que abordem os gêneros orais. Ao considerar as quatro categorias elencadas para sua análise, Soatman (2017) verificou que mais de 70% das atividades propostas permanecem apenas na categoria (1) privilegiando a oralização do texto escrito. Já as propostas restantes são finalizadas antes mesmo de



sugerirem uma produção inicial ou final fator que, segundo a pesquisadora, demonstra a ausência de uma sistematização para um ensino contextualizado dos gêneros da oralidade.

Conforme sinalizado em seu título, a dissertação de Soatman (2017) prioriza a investigação das concepções e do ensino da oralidade no contexto escolar, distanciando-se, de nosso objetivo que não prevê a ampliação de discussões direcionadas ao âmbito da oralidade.

Entretanto, sua análise da coleção didática “Projeto Teláris” Anos finais do Ensino Fundamental, apresenta distintas concepções dos conceitos de oral (no qual a autora compreende o gênero discursivo) e a oralidade descrita por ela, como a oralização de textos escritos e as conversas entre professor x aluno e aluno x aluno para o compartilhamento ou a resolução das atividades propostas no livro didático (LD). Tal análise, nos proporciona significativa compreensão acerca das relações existentes entre as concepções de oralidade veiculadas através das atividades propostas no livro didático, a aceitação de tais concepções pelo docente que adota o LD como referencial para o planejamento de suas aulas e, por fim, a relação entre as diretrizes para o ensino do oral propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), vigentes no período, e as propostas trazidas pelo livro didático que, segundo a pesquisadora são de distanciamento entre as estratégias sugeridas no documento e as adotadas pelo LD.

Nesse sentido, as conclusões obtidas por Soatman (2017) poderão contribuir para nossa pesquisa a partir de uma similar analogia entre nosso corpus de análise e a atual prescrição curricular, Base Nacional Comum (BNCC, 2018).

Em síntese, esse levantamento bibliográfico ampliou nossos conhecimentos e nos ofereceu um patamar acerca dos estudos sobre a oralidade, os gêneros orais, as concepções sobre esta modalidade da língua que circulam no âmbito escolar e subsidiam as estratégias de ensino, bem como as propostas de atividades sugeridas no livro didático de língua portuguesa que frequentemente direcionam o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros orais.

Nesse panorama, verificamos que um número significativo de teses e dissertações concentram suas investigações na oralidade como uma das modalidades do ensino de língua materna. Reduzidos são os trabalhos que priorizam os gêneros orais e quando o fazem optam, frequentemente, pela escolha de um gênero específico analisando desde sua transposição do contexto comunicativo real para o livro didático ou a sala de aula até as capacidades comunicacionais que a proposição desses gêneros poderá desenvolver nos alunos. É nesse amplo contexto que se insere e se justifica nossa proposta de pesquisa.

### **Gêneros orais e o livro didático : a proposta dessa pesquisa.**

A modalidade do oral, frequentemente trazida à discussão sob distintas perspectivas, conforme apresentado no decorrer desta síntese bibliográfica, ainda permanece um campo a ser explorado em razão do crescente uso dos gêneros orais formais na sociedade contemporânea e da escassa transposição e sistematização destes objetos de ensino no contexto escolar, conforme atestam os trabalhos anteriores aqui referenciados. Ademais, a recente homologação de uma diretriz curricular (BNCC, 2018) que se propõe a equalizar as aprendizagens essenciais em território nacional pode, supostamente, (re)direcionar a perspectiva de ensino dos gêneros orais e, conseqüentemente, a elaboração de materiais didáticos.

Dessa forma, o presente estudo possui como objetivo geral compreender as formas como o ensino do oral é projetado no livro didático, especialmente no contexto de pós-homologação da Base Nacional Comum Curricular considerando as discussões em torno do ensino de gêneros orais e das possíveis influências no trabalho pedagógico a ser realizado pelos professores. Direcionados por esse intuito, definimos como objetivos específicos:

1. Identificar os gêneros discursivos/textuais orais propostos nas atividades do livro didático de língua portuguesa “Se liga na língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem” em cada volume dos Anos Finais do Ensino Fundamental
2. Verificar as prováveis concepções de gêneros discursivos/textuais orais que respaldam a proposição das atividades.
3. Analisar as possibilidades de apropriação dos elementos constitutivos do gênero, pelo aluno, a partir das atividades propostas.

Para tanto, pautaremos-nos nos estudos do círculo de Bakhtin (2016) que concebe a língua como um fenômeno social e dialógico, produto das interações coletivas mobilizadas pelas ações dos falantes.

A fim de atender a nossos propósitos definimos duas questões norteadoras para o desenvolvimento desta pesquisa:

1. Como o material didático, construído a partir do novo documento curricular, propõe o trabalho com gêneros discursivos/textuais orais?
2. A nova configuração traz atividades que favoreçam a apropriação, pelo aluno, dos elementos constitutivos do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional)?

Para responder às questões, analisaremos a coleção proposta para o ensino do componente curricular Língua Portuguesa intitulada “Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem”. Produzida pelos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, publicada e disponibilizada pela editora Moderna, a coleção integra a lista de obras aprovadas

pelo Programa Nacional do Livro Didático e disponibilizadas para a escolha das Redes Públicas de Ensino, no segundo semestre letivo de 2019.

A obra em questão foi adotada pela Rede Municipal de Ensino de Itatiba após análises realizadas, interinamente, por cada unidade escolar e dois encontros presenciais extensivos a todos os professores da área de linguagem atuantes no município de Itatiba.

Para responder às questões norteadoras deste estudo iremos identificar nos exemplares da coleção selecionada:

a) Quais são os gêneros discursivos/textuais orais presentes nas coleções dessa editora e a frequência com que aparecem.

b) Que concepções sobre o ensino de gêneros discursivos/textuais orais as atividades propostas nos livros analisados evidenciam.

c) Que tipos de atividades são propostas e se elas favorecem a apropriação dos elementos constitutivos do gênero.

Para atender aos objetivos propostos nessa pesquisa, a tese organiza-se no seguinte formato:

No capítulo 1, apresentamos os fundamentos teóricos que subsidiam este estudo, partindo dos princípios da filosofia da linguagem defendidos por Volóchinov (2018) e sustentados pelo círculo de Bakhtin (2016).

No segundo capítulo, expomos um breve percurso sobre a educação brasileira, partindo de referenciais históricos em direção à recente homologação da Base Nacional Comum Curricular, considerando-se possíveis implicações à democratização educacional e ao ensino da língua materna.

No capítulo 3, traçamos um breve panorama sobre os conceitos e perspectivas que embasam o ensino de gêneros orais em língua materna, bem como do espaço que lhe é conferido nos materiais didáticos e no contexto da sala de aula. Expomos também, de forma sucinta, os múltiplos papéis atribuídos ao livro didático em sua extensa tradição escolar.

No capítulo quarto, definimos o contexto, a partir do qual, projetou-se esta proposta de pesquisa e os encaminhamentos metodológicos que direcionarão sua concretização.

No capítulo 5 propomos a análise e as discussões sobre o corpus coletado concluindo-os, posteriormente, com nossas considerações finais.

## CAPÍTULO 1 - PALAVRA, SIGNO E INTERATIVIDADE

**“A palavra é determinada não só por sua relação com o objeto, mas também por sua relação com a palavra do outro”.**

**(BAKHTIN,2016. Diálogo II p.129)**

**“Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social”.**

**(VOLÓCHINOV, 2018 p.106)**

Neste capítulo, de finalidade teórica, apresentamos as perspectivas que direcionam as bases fundamentais deste trabalho. Orientando-nos pela filosofia da linguagem e por suas tênues relações com aspectos sociológicos da língua, acedemos ao signo palavra em seu teor ideológico e onipresente, identificadas por Volóchinov (2018), nas distintas camadas da sociedade. Ainda sob influência do círculo de Bakhtin (2016), concebemos a linguagem como essencialmente dialógica, responsiva e social, “constituída por um elo complexamente organizado de outros enunciados, expectantes de respostas e demarcado por várias individualidades” (Bakhtin, 2016 p.115).

### 1.1 Da palavra às concepções de linguagem: de Saussure a Bakhtin

Língua, linguagem, ensino, aprendizagem, diretrizes educacionais, suportes didáticos. Quaisquer terminologias que se entrelacem aos reveses educacionais serão melhores ressignificadas se consideradas sob o contexto mais amplo no qual inserem-se.

Assim, para a abordagem das possíveis implicações trazidas ao ensino de língua portuguesa, sobretudo no âmbito oral, a partir da publicação das atuais diretrizes curriculares (BNCC,2018) ,as quais pretende-se compreender neste estudo, requer, além da consideração da partícula social escola, uma compreensão mais ampla acerca das relações constituídas na coletividade e elucidadas a partir da adoção de uma perspectiva teórica.

Cientes desse processo, assumimos os pressupostos da filosofia da linguagem defendidos por Volóchinov (2018), Bakhtin (2016) e o círculo constituído na década de XX, formado por amigos de Mikhail Bakhtin Matvei Issaévitch Kagan, Valentin Nikolaévith Volóchinov, Pável Nikolaévith Medvedev e cujas maiores contribuições, para os fins deste trabalho, são , sem dúvida, os atributos conferidos à linguagem e à sua função de mediar relações sociais, agregando-se, inclusive, os constructos ideológicos que a compõem e a isentam de plausíveis neutralidades.

O acervo resultante dos estudos empreendidos pelo círculo bakhtiniano sinalizam para a análise das principais tendências dos estudos da linguagem no século XIX e início do século XX cujas principais vertentes são o Objetivismo Abstrato e o Subjetivismo Idealista. A partir da contraposição à essas correntes, propõe um método sociológico no qual os gêneros formais e do cotidiano ocupam lugar de destaque e viabilizam a comunicação.

Em linhas gerais, a primeira concepção questionada por Volóchinov (2018), concebe a língua como um sistema único e estável, composto por regras imutáveis que a tornam um produto passivamente registrado pelo falante. Essa proposição aceita pelos adeptos do Objetivismo Abstrato opõe-se ao caráter contextual e sociológico defendido pelo círculo bakhtiniano, para o qual cada palavra é única, irrepetível e dependente de um âmbito específico para se materializar.

Sob dimensão oposta, outra corrente linguística do período com a qual Volóchinov (2018) e o círculo dialogam aponta para a individualidade da língua e propõe o seu estudo a partir da fala, uma vez que para os subjetivistas a língua é um processo criativo e ininterrupto que se concretiza em atos psicológicos isolados, produtos do pensamento individual e materializados pela palavra.

Compreende-se, assim, que as principais concepções vigentes na época desconsideram a essência substancial da linguagem a qual, para o filósofo russo, consiste na palavra sígnica, ideológica e validada pelo contexto social.

Nas proposições do círculo bakhtiniano, o percurso de construção sígnico ideológica só pode ser constituído através da palavra, “signo” por excelência, que permeia e transita por todas as esferas da vida cotidiana sinalizando, sensivelmente, as transformações sociais.

Esta palavra constitui o enunciado concreto produzido nas interações dialógicas entre os membros de uma mesma organização social ou cultural. É neste espaço que a palavra incorporada ao diálogo adquire comum significação tornando-se, portanto, plausível de carregar em si o crivo de ideológico.

Opostamente às correntes subjetivistas que atribuem à consciência individual a produção de sentidos e, conseqüentemente, a ideologia individual, Volóchinov (2018) reafirma a força da coletividade, na qual, actantes pertencentes à mesma classe social constituem historicamente, através das interações sociais, o conjunto de signos ideológicos que ressignificam as interpretações de uma sociedade. É em função destas particularidades que a palavra, constitui-se em um objeto fundamental de investigação e de base para a compreensão das ciências ideológicas.

Esta palavra materializada nas interações sociais e discursivas possui, na expressão de Volóchinov, a especificidade de “onipresença social” que lhe confere literalmente a

participação integral nos diversos movimentos comunicativos das mais distintas esferas cotidianas.

O signo “onipresente” conferido à palavra por Valentin Volóchinov (2018) faz dela um incontestável mediador das interações humanas e sinalizador das transformações sociais.

Nessa perspectiva, a palavra constituída nos eventos sociais humanos, ou interiorizada, individualmente, mediante processos psicológicos mentais conforme defendida por algumas correntes do objetivismo abstrato, nasce, indiscutivelmente, na posição do filósofo, da constituição ideológica que permeia as distintas esferas sociais fator que conseqüentemente, a exime e impossibilita de carregar em si o signo de neutralidade.

Nesse sentido, a palavra signo ideológico por excelência está “sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2018 p. 181), constituindo-se, por essa via, em unidade portadora de sentido e, uma vez integrada a enunciação possibilitará o trânsito da linguagem.

Centrando-se na essencialidade desses aspectos, nesta seção, abordaremos os conceitos de língua, linguagem e enunciado, elementos centrais na perspectiva das ciências da linguagem.

A compreensão dos fenômenos linguísticos, de seu protagonismo ou coadjuvação na transformação da sociedade, também, atrelou-se aos processos analíticos de revolução social emergentes na segunda metade do século XIX.

Nesse contexto, distintas correntes interligadas às ciências da linguagem atribuíram-lhes conceitualizações distintas que transitam entre o desenvolvimento da língua como um processo psicológico, objetivo e individual à sua constituição subjetiva na base das relações que se estabelecem entre as distintas estruturas sociais.

Volóchinov (2018), ao evidenciar o método filológico adotado pela linguística objetivista - concreta com a finalidade de explicitar o funcionamento e a estrutura de uma determinada língua adverte para o fato de que, nessa perspectiva, o estudo da linguagem parte de enunciados monológicos finalizados, ou seja, extraídos de uma situação abstrata e isolada que desconsidera o caráter ativo e responsivo dos enunciados. Opondo-se a essa prerrogativa, ressalta que a adoção de uma postura “ativa” frente à compreensão dos enunciados é inevitável, já que *“todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado responde a algo e orienta-se para uma resposta”* (VOLÓCHINOV, 2018 p.184).

Sobre este aspecto, o filósofo acrescenta que todo enunciado de caráter escrito, ao qual denomina “monumento”, é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais que perpetua a obra de seus antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, constituindo-se, por essa via, como parte real e indissolúvel da comunicação. Nesta dialética entre a realidade viva da língua e a sua constituição social,

Volóchinov e o círculo de Bakhtin, ao qual integra, fundamentam o estudo do enunciado sob sua natureza social, interacional e discursiva.

Nesse contexto, o enunciado (palavra) é definido, por Volóchinov (2018), como um ato bilateral, determinado tanto por quem o profere quanto por quem o recebe, constituindo-se como produto das inter-relações estabelecidas entre falante e ouvinte sob uma interação dialógica na qual, ambos os actantes participam ativamente.

A partir desses conceitos, infere-se o caráter, determinantemente, social e coletivo do enunciado, que estrutura-se a partir da responsividade de seus interlocutores. No entanto, conforme define o pesquisador russo, todo enunciado, por mais significativo e finalizado que seja, constitui-se apenas como um momento da comunicação discursiva mais ampla. Sendo assim, para a comprovação do caráter essencialmente sociológico da língua, requer-se a manutenção do elo com o contexto mais amplo, no qual, os diversos enunciados estão inseridos.

Conforme sinaliza Volóchinov (2018), a comunicação discursiva, em seu sentido mais amplo, nunca poderá ser compreendida ou explicada fora dessa ligação com a situação concreta. Para o filósofo, a consideração das relações entre o discurso verbal e os atos não discursivos referentes a qualquer esfera (atos de trabalho, atos simbólicos, rituais, cerimônias) complementam a orientação real do discurso e evidenciam a estreita relação com a interação da qual são parte. E acrescenta; *A língua vive e se forma em um plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta* (VOLÓCHINOV, 2018 p.220)

Neste panorama, as distintas conceitualizações atribuídas à definição de língua sejam as de caráter objetivista, estruturalista ou sóciointeracional contribuíram para os avanços dos estudos relacionados à ciência da linguagem, tanto nos séculos de seu surgimento e intensa investigação quanto nos posteriores, influenciando distintas áreas do conhecimento incluindo, sobretudo, a do ensino de língua materna.

Segundo Geraldi (1997), as formas de conceber a língua interferem não apenas nas concepções pessoais, mas refletem e alteram as ações coletivas. Ao referenciar-se ao ensino de Língua Portuguesa, afirma que na base de todo o processo de ensino e de aprendizagem há uma concepção norteadora estritamente relacionada aos papéis desempenhados pelo professor, pelo aluno e suas relações comunicativas com o mundo, concepções essas cujos conhecimento e compreensão são fundamentais para o entendimento das complexas relações que se estabelecem no âmbito do uso da linguagem em contexto intra e extraescolar.

Cientes da relevância e da imprescindibilidade dessas relações, apresentaremos, brevemente, as três concepções de linguagem que norteiam o ensino de Língua Portuguesa.

A primeira delas enfatiza a linguagem como um ato monológico, individual, produto exclusivo das expressões do pensamento, segundo a qual, a articulação coerente e

expressiva da linguagem é resultante da assimilação de regras e do domínio do estudo gramatical interno e normativo não sofrendo, portanto, a influência do outro, do meio ou de quaisquer fatores externos. Segundo Volóchinov (2018, p.147-148), essa tendência de pensamento pode ser denominada de subjetivismo individualista, pois fundamenta-se em quatro pilares sintetizados a seguir:

1. A língua é um processo ininterrupto de criação realizado por meio de atos discursivos individuais;
2. As leis da criação linguística são, essencialmente, leis individuais e psicológicas;
3. A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística.
4. A língua é um sistema estável, representada como uma espécie de sedimentação imóvel constituída de forma abstrata pela linguística com o propósito prático de ensinar a língua como um instrumento pronto.

Já para a segunda linha de concepção, a Linguagem se limita a um mero instrumento comunicativo composta por um sistema de códigos estruturados em signos que possibilitam a comunicação entre os indivíduos. Por conseguinte, nesta concepção a língua é reduzida a um sistema convencionado que exclui o caráter real, usual e criativo da linguagem.

De acordo com o pesquisador russo, essa tendência de pensamento concebe a língua como uma norma inviolável e indiscutível a qual cabe ao indivíduo aceitar e assimilar inteiramente, descartando qualquer possibilidade de opinião ou avaliação ideológica sobre um sistema já instituído. Conforme explicita na página 157 de “Marxismo e Filosofia da Linguagem”:

Em sua essência há apenas um critério linguístico: correto e incorreto, sendo que a correção linguística é compreendida apenas como a correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua.

Deste modo, a concepção sistêmica da língua rompe com suas dimensões históricas e contextuais reduzindo-a a um produto de criação coletiva e social, tornando-se assim, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo.

Para o filósofo e linguista Valentin Volóchinov, essa segunda tendência de concepção de linguagem pode ser denominada de objetivismo abstrato, tendo como um de seus maiores expoentes o linguista francês Ferdinand de Saussure.

Ao caracterizar os postulados desta concepção, o autor russo sugere que a corrente defendida por Saussure e seus sucessores distingue três aspectos da língua: linguagem, língua (como sistema de formas), fala (ato individual discursivo) que conferem a esses pressupostos um caráter estritamente normativo tomando como objeto de análise da linguística um sistema de códigos fonéticos e lexicais que excluem o caráter social, histórico e contextual da língua real em seu uso.



Assim se para o subjetivismo individualista a língua define-se como um processo criativo e individual decorrente de processos psíquicos, para o objetivismo abstrato a língua se constitui como um sistema de normas imutáveis e pré-definidas a serem incorporadas pelos falantes.

Em linhas gerais, as concepções do objetivismo abstrato podem ser reduzidas a quatro pilares fundamentais, assim estruturados por Volóchinov (2018)

1. A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.

2. As leis da língua são leis específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.

3. As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística.

4. Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum.

Por fim, a terceira e última concepção confere à linguagem um caráter interacionista, mediante a qual, o indivíduo utiliza a linguagem não para a mera exteriorização ou transmissão de informações, mas para realizar ações, agir, atuar sobre o seu interlocutor.

O filósofo e linguista russo Mikhail Bakhtin (1997) questionando as correntes que reduzem a linguagem a um sistema abstrato isolado e monológico sugere que não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é um diálogo (no sentido amplo do termo, abrangendo as produções escritas).

Sendo assim, é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto no qual se insere. A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico.

Para Valentin Volóchinov (2018), integrante do círculo de Bakhtin, ao considerar-se o ponto de vista do falante em sua relação com a linguagem não interessa-lhe um sistema linguístico invariável, mas um signo mutável, flexível, adaptável ao conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada. Nesse sentido, a palavra se posiciona não como um vocábulo de dicionário, mas como uma palavra presente nos enunciados mais variados da combinação linguística.

Segundo o pesquisador, sempre que uma palavra é dada ao falante, ele a recebe em um determinado contexto ideológico, ou seja, não ouve uma palavra, mas uma verdade ou

mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, pois, em sua percepção “A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2018 p. 181). Por conseguinte, em seu processo prático de realização, a língua não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano, pois estrutura-se a partir de enunciados que são as unidades reais do fluxo discursivo, produto das inter-relações do falante com o ouvinte.

Nesse contexto, compreende-se que a linguagem se constitui sob um viés sócio-histórico e ideológico mediada por interlocutores que são “sujeitos sociais”, produtos de suas vivências e do papel que desempenham na sociedade.

Valentim Volóchinov, 2018 em sua obra “Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem” após desconstruir teorias subjetivistas que lhe atribuem um caráter individual e psíquico, o qual rompe com suas fronteiras históricas, sociais e ideológicas, formula seu conceito em cinco teses fundamentais (p.224-225), sintetizadas a seguir:

1. A língua como um sistema estável é somente uma abstração científica produtiva apenas para determinados objetivos práticos e inadequada à realidade concreta da língua.

2. A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes.

3. As leis de formação da língua não são de modo algum individuais, psicológicas e isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis de formação da língua são sociológicas em sua essência.

4. A criação da língua não coincide com a criação artística ou outra especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem.

5. A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social e existe apenas na sua realização entre os falantes.

Considerando-se os documentos oficiais que instituem as diretrizes para o ensino de língua materna no Brasil, na década de 90, (PCNS e na atualidade a BNCC apresentada, por seus organizadores, como uma extensão dialógica dos parâmetros anteriores) subentende-se que a concepção norteadora para o ensino em território nacional aproxima-se dos pressupostos defendidos pelo círculo de Bakhtin, já que diz assumir uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, isto é, uma linguagem dialógica e interativa que toma o texto como unidade de trabalho.

Nessa pesquisa, assim como em nosso cotidiano na sala de aula, assumimos a concepção defendida por Volóchinov, Bakhtin e pelos demais membros do círculo

bakhtiniano, por acreditarmos que a língua é um acontecimento de natureza social que se faz na e através das relações estabelecidas pelos falantes cujas interações são constituídas a partir de múltiplas experiências comunicacionais das quais não se exime o caráter ideológico.

De modo similar, no contexto desta pesquisa, a adesão à concepção da língua como produto das relações coletivas e inter-relacionais é preponderante para a análise dos discursos que, ininterruptamente, se constituem através do ensino e aprendizagem dos gêneros orais e das possíveis mediações do livro didático, transeunte da esfera escolar e elo entre seus actantes.

## **1.2 Diálogo e Interatividade: os gêneros do discurso**

Bakhtin (2016) e seu círculo de colaboradores concebem o enunciado como a unidade primária do discurso e de suas modalidades. Nessa perspectiva, o discurso é compreendido como uma expressão dos distintos enunciados produzidos a partir dos eventos comunicacionais cotidianos, os quais são acordados pelos falantes no processo dialógico de interação. Nesse sentido, conforme explicita o filósofo “Todo enunciado é por natureza uma réplica do diálogo (comunicação e luta) tão social quanto a língua e igualmente determinados pela comunicação” (BAKHTIN, 2016 p.117).

Sob esse panorama, o processo comunicativo de caráter dialógico, coletivo e social circunscreve-se sob um contexto mais amplo definido, por Bakhtin, como campos da atividade humana. Na percepção do filósofo e linguista, os âmbitos da atuação humana estão indissociavelmente interligados a linguagem fator que, conseqüentemente, atribui-lhe formas e usos tão multiformes quanto às ações de seus actantes.

Perante isso, os enunciados produzidos nestas distintas esferas de atuação refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo. Segundo sugere, esta constituição social da língua determina-se não apenas pelo conteúdo temático e estilo linguístico dos enunciados, mas, sobretudo, por sua construção composicional. Neste sentido, esses três elementos o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão interligados ao conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um dado campo da comunicação. Sendo assim, não obstante a individualidade de cada enunciado torna-se factível a similaridade de sua caracterização uma vez que, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016 p.12).

Nas acepções bakhtinianas, os gêneros do discurso caracterizam-se por sua riqueza e diversidade, peculiarmente infinitas porque tão inesgotáveis quanto às possibilidades da multifacetada atividade humana. Neste sentido, compreende-se que à medida que ampliam-

se os diferentes campos da atividade humana reelaboram-se repertórios de gêneros do discurso correspondentes à complexidade variável de cada campo.

Dessa constatação, depreende-se que a atividade humana se estrutura a partir dos enunciados produzidos nas interações sociais. Tais produções, constituídas para atender as diferentes finalidades comunicativas, são práticas de linguagem adquiridas e acumuladas pelos grupos sociais no curso da história, que se cristalizam na forma de gêneros continuamente ressignificados em razão da heterogênea atuação social humana.

Desta forma, atuar nas diferentes esferas da interação humana requer o domínio de gêneros usuais, denominados por Bakhtin, de gêneros primários em razão de sua baixa complexidade e por pertencerem, geralmente, ao âmbito da oralidade. De modo similar a integração aos distintos espaços comunicacionais requer o domínio de gêneros discursivos identificados por secundários e que recebem tal titulação por, normalmente, serem mediados pela escrita e interligarem-se a situações comunicativas mais elaboradas e complexas, apesar de muitos destes gêneros secundários originarem-se no âmbito da oralidade, constituindo-se como uma forma materializada (escrita) de sua composição original (diálogo oral).

Nesse contexto, a adaptação frequente às distintas esferas comunicacionais mobilizam a (re)formulação de modelos enunciativos (gêneros) e o desenvolvimento de capacidades que viabilizam este processamento dialógico/adaptativo entre os falantes. Considerando-se que, os gêneros discursivos compõem-se, segundo as asserções bakhtinianas, por conteúdo temático, estilo e construção composicional, ao acionarem esses modelos disponíveis em cada esfera da atividade humana, os falantes mobilizam e desenvolvem capacidades discursivas ao remodelarem as situações de linguagem de acordo com os objetivos e os destinatários da comunicação.

Sob outro ângulo e aspectos, o caráter essencialmente dinâmico, interacional e responsivo atribuído pelo círculo de Bakhtin à língua e à sua constituição comunicacional referenciaram, também, distintos âmbitos da ciência da linguagem, incluindo as direcionadas ao campo didático com prospecção para o ensino e a aprendizagem em contexto escolar.

Nesse plano, os pesquisadores em ensino e didática da língua materna Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2010), direcionam-se por algumas vias do marxismo e do pensamento bakhtiniano para fixar o lugar dos gêneros discursivos na aprendizagem escolar.

Para tanto, assumem o quadro teórico do Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), perspectiva que segundo seu maior expoente Jean Paul Bronckart (2006) pode ser definida como uma corrente da ciência do humano uma vez que sua constituição teórica e metodológica não só procura explicar questões epistemológicas referentes às produções

verbais humanas, como também fornece instrumental de análise (linguística) de tais produções.<sup>2</sup>

A partir desses referenciais, concebem a atividade sob um caráter tripolar ressignificando-a como essencialmente mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através das quais se transmite e se adéquam às novas utilizações. Nesse âmbito da atividade, os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age, transformando-a, materializando-a e significando-a.

O instrumento torna-se, assim, na percepção dos pesquisadores, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos e da atividade interligada às ações humanas. É propriamente neste clímax em que, os pesquisadores francófonos entrelaçam a perspectiva da atividade mediada à apropriação dos gêneros. Partindo das proposições bakhtinianas sobre a forma composicional estilística, a estrutura enunciativa e parcialmente estável dos gêneros discursivos, Schneuwly e Dolz (2010), os apresentam como megainstrumentos da ação discursiva capazes de produzirem, a um só tempo, a construção e a compreensão de distintos textos, possibilitando o agir em situações de linguagem.

Nesse contexto, ao interessarem-se pela didática do ensino de língua materna os pesquisadores francófonos relacionam a adoção e a instrumentalização do gênero como ferramenta de ensino e à conseqüente produtividade da aprendizagem.

É relevante ressaltar que ao sugerirem tais aspectos, os pesquisadores atribuem ao conceito de gêneros a denominação “textual” considerando o enfoque metodológico constituído a partir da adoção dessa terminologia.

Sendo assim, consideramos pertinente nesse estágio de nossa produção estabelecer uma breve distinção entre os conceitos de “gênero do discurso” e “gênero de texto”.

De acordo com Marcuschi (2008), considerar os aspectos textuais do gênero é priorizar a concepção de seus aportes organizacionais e de suas formas estruturais e linguísticas mais do que outros aspectos perceptíveis no plano do funcionamento enunciativo, e dos efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa.

Ainda de acordo com os estudos protagonizados pelo pesquisador observa-se, em algumas vertentes, uma tendência em aproximar as terminologias gênero textual e gênero discursivo mais do que a de ressaltar suas diferenças já que, sob essa concepção trata-se de uma distinção metodológica uma vez que entre os planos textual e discursivo reside o gênero

---

<sup>2</sup> Para o desenvolvimento deste trabalho, não assumiremos uma perspectiva de interlocução com o quadro teórico-metodológico do ISD. Esse referencial foi citado com o objetivo de contextualizar o posicionamento dos pesquisadores francófonos.

como ponte entre ambos os aspectos, conforme podemos observar em Marcuschi (2008, p.82-83):

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Trata-se de “reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual”, considerando o discurso como o “objeto de dizer” e o texto como o “objeto de figura”. O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa.

A partir dessas proposições percebe-se uma abordagem que concebe o gênero sob a consideração de seus aspectos textuais e discursivos, optando por sua aproximação mais do que pela diferenciação entre os termos, uma vez que, na percepção do pesquisador, mesmo entre as vertentes que assumem a terminologia gênero textual com o intuito de priorizar seus aspectos funcionais, tem ocorrido a consideração de seus aspectos enunciativos relacionados às condições de sua produção.

No entanto, para outros autores, não se trata apenas de uma diferença terminológica; coexiste também uma diferença conceitual.

Nesse sentido, conforme descreve Farias (2013), na década de 2000-2010, pesquisadores como Rojo e Brait, que conscientemente optam pelo uso do termo gênero do discurso em razão do diálogo com outros conceitos da obra bakhtiniana presentes em suas pesquisas, concentraram parte de seus estudos em estabelecer essa diferenciação entre os termos textual e discursivo evidenciando que embora ambas as terminologias referenciem, de início, fortemente à herança bakhtiniana direcionam-se, após, por distintas vertentes.

Segundo sintetiza Farias (2013), ao assumir-se o termo gênero do discurso, inevitavelmente adere-se ao gênero como forma de enunciação, de discurso concreto levando-se em conta suas condições de produção, interlocução, valoração social que conseqüentemente exercerão forte influência na escolha de seus aspectos temáticos, composicionais e estilísticos. Segundo suas proposições, aquele que optar por uma análise direcionada por essa concepção, privilegiará o detalhamento dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, de sua finalidade e de seus interlocutores para, a partir destes elementos, buscar marcas linguísticas e formas textuais.

Em contrapartida, ao assumir-se o termo gênero textual, assegura Faria (2013), que além da distinção terminológica adere-se ao gênero como forma de texto, direcionando-se o foco para elementos textuais e funcionais. Trata-se, segundo observa, de conceber o gênero sob a perspectiva de sua materialidade linguística priorizando, detalhadamente, seus aspectos formais, estruturais e descritivos com ênfase reduzida no discurso.

Nesse contexto, conclui a pesquisadora, que as duas vertentes possuem como ponto em comum a referência à herança bakhtiniana, porém se diferenciam a partir do foco desenvolvido por cada uma. Segundo observa, a teoria dos gêneros do discurso recorre às marcas textuais e linguísticas com vistas à produção de sentido nas situações enunciativas. Já a teoria dos gêneros textuais não apenas recorre aos aspectos textuais e linguísticos como sendo parte da composição textual, como também os considera elementos relevantes na formação e na classificação dos gêneros.

Recentemente, outra denominação passou a integrar o âmbito investigativo das terminologias de gênero, a saber: gênero discursivo/textual. De acordo com Cristóvão (2021), nenhuma das perspectivas ancoradas na teoria dos gêneros desconsidera seu contexto sócio-histórico e cultural, entretanto o que as diferencia entre si é o foco das questões de pesquisa, intervenção ou teorização.

Perante isso, assumir a denominação gênero discursivo/textual significa, na posição da pesquisadora, reconhecer efetivamente essas duas dimensões constitutivas do gênero ampliando a compreensão para os micros e macros aspectos que permeiam tanto o nível contextual (questões de natureza ideológica, sócio-histórico-cultural e econômicas) quanto textual (forma composicional, linguagem, estrutura).

Estabelecidas tais distinções, cabe ressaltar que para os fins desta pesquisa assumimos a denominação gênero discursivo/textual. Uma vez que nosso propósito destina-se à investigação das formas sobre as quais o livro didático de Língua Portuguesa propõe as atividades relacionadas ao ensino de gêneros orais, no contexto pós BNCC, interessa-nos compreender quais dimensões constitutivas do gênero são sugeridas ao ensino e à aprendizagem; se as dimensões contextuais, textuais ou ambas conforme defende Cristóvão (2021), ser a mais adequada para o âmbito pedagógico.

Não obstante nossa adesão, julgamos relevante mencionar as proposições trazidas pelos pesquisadores francófonos Schneuwly e Dolz (2010), uma vez que ambos direcionam parte de suas pesquisas à transposição dos gêneros e às formas de torná-los ensináveis.

Ao sinalizarem que as práticas de linguagem são as ações comunicativas acumuladas pelos grupos sociais ao longo da história cristalizadas na forma de gêneros que podem ser continuamente ressignificados e reconstruídos, defendem a tese de que no contexto escolar, o ensino sobre a produção e a compreensão da linguagem se faz, obrigatoriamente, sobre os gêneros quer se queira ou não.

Na percepção dos autores, os gêneros constituem o instrumento indispensável de mediação de toda estratégia de ensino e o material inesgotável para o ensino da textualidade. Em função desse posicionamento, os pesquisadores em didática e ensino da língua materna são, por vezes, referenciados em algumas coleções didáticas, como por exemplo, Português

Linguagens (Cereja, 2018), fator que aproxima os pesquisadores das discussões em torno dos suportes didáticos e das condições do ensino da língua, objetos tangenciados em nossa pesquisa.

Do mesmo modo, as discussões que circundam os conceitos de oralidade e de gênero oral também encontram ancoramento teórico nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores. Para Schneuwly e Dolz (2010), embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula através da rotina cotidiana, da leitura de instruções, da correção de exercícios, o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa um lugar limitado no contexto do ensino e da aprendizagem.

Ao assumirem esse posicionamento defendem que o ensino do oral ocorre de forma incidental e não planejada distintamente do que ocorre, por exemplo, com a escrita e a literatura, as quais são elevadas ao status de objeto de ensino e, em razão disso, potencialmente referenciadas nos documentos oficiais e sistematizadas no planejamento dos professores.

Nesse contexto, salientam a coexistência de duas tendências. A primeira, de ordem ontogenética, que concebe o oral como produto das relações interpessoais e cotidianas experienciadas pela criança em suas vivências pré-escolares. Sendo assim, essa espécie de bagagem linguística pré- adquirida, supostamente equiparia os aprendizes com os recursos necessários para a comunicação espontânea e a manutenção do diálogo, recursos que sustentam as interações comunicativas no âmbito da oralidade não carecendo, portanto, de serem ensinadas.

Por sua vez, a segunda perspectiva tende a atrelar o oral ao bom uso de seus dispositivos e funcionalidades, ou seja, ao desenvolvimento da voz “produção acústica do aparelho fonador e suporte da fala” (SCHNEUWLY E DOLZ 2010 p.127-128), bem como de sua adequada articulação e emissão fônica, cujo controle audiofonador possibilitará a comunicação entre os emissores. Na posição dos pesquisadores, a consideração do sistema fisiológico do aparelho fonador humano é de importância capital para a produção oral, uma vez que o próprio termo do latim “oris” (boca) refere-se a tudo o que é transmitido pela boca e reporta-se à linguagem falada. De modo similar, salientam a relevância da entonação, do ritmo, da tonicidade emitidas através da fala e que possibilitam a identificação de tipologias de padrões prosódicos distintos ligados, por exemplo, à emoção. Ao tomar-se como referência, a emoção tristeza, torna-se possível reconhecer nas emissões da fala uma voz de fraca intensidade, tonalidade baixa e em um ritmo mais lento.

No entanto, por outro lado, esses relevantes aspectos característicos das produções orais humanas conferiram ao seu ensino a priorização da vocalização e de elementos



paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, tonicidade, elocução e pausas, respiração) que, por seu turno, resultaram em padrões de atividades para o ensino do oral.

De acordo com os pesquisadores não é incomum, observar o ensino do oral condicionado às práticas de leitura em voz alta, à recitação de poemas, às performances teatrais, à troca de ideias entre os pares, à resolução ou à correção oral de exercícios. O que observa-se nesses casos não é, segundo os pesquisadores, uma aprendizagem efetiva do oral, mas apenas uma oralização de práticas que transitam entre os campos da oralidade e da escrita.

A esse respeito, sinalizam Schneuwly e Dolz (2010), para as dificuldades de se distinguir e/ou estabelecer as devidas relações entre oral e escrita. Conforme salientam, práticas como as descritas acima reforçam a noção do oral como substituição ou transposição da expressão escrita; noção essa desfeita pelos pesquisadores ao considerarem as convenções gráficas e prosódicas da língua materna, bem como de suas variações que dificultam uma transposição fidedigna entre essas duas modalidades que, na percepção de ambos, são distintas.

De modo similar, evidenciam as dificuldades de se estabelecer o oral como objeto autônomo de trabalho escolar. Ao referenciarem pesquisas realizadas sobre as práticas dos professores, concluem que o oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita e analisado a partir dela. Outro dado relevante obtido pelos pesquisadores é o de que para 70% dos professores entrevistados, a leitura em voz alta representa a atividade oral mais frequente.

A partir desse contexto, é possível inferir que o oral raras vezes é concebido como fenômeno de linguagem heterogêneo, dependente de contextos variáveis e em constante interação com a escrita. Opostamente a essa concepção, é apresentado como uma extensão ou substituição da escrita, o que também, explicaria a dificuldade de estabelecê-lo como uma dimensão autônoma e ensinável da língua, assim como ocorrem com a produção escrita e análise linguística que, segundo os pesquisadores de didática e ensino Schneuwly e Dolz (2010), são priorizadas no ensino de língua materna.

Movimento similar em relação à primazia da escrita ocorre no contexto de ensino brasileiro. De acordo com o professor e linguista Marcuschi (2000), apesar de nas últimas décadas distintos estudos terem se direcionado para além das distinções e focado nas relações entre as modalidades escrita e falada da língua como duas modalidades imprescindíveis às práticas sociais e conseqüentemente ao letramento, as formas expressivas da escrita ainda prevalecem no contexto escolar como conseqüências de padrões históricos e culturais, ou em razão dos valores que a própria instituição escolar representa: os de uma sociedade que valoriza os referenciais escritos e suas produções.

Apesar desse contexto, é relevante ressaltar que a partir da década de 90, com a oficialização de diretrizes para o ensino como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) a modalidade do oral, constituiu-se em um dos eixos obrigatórios para o ensino de Língua Portuguesa. Recentemente, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), apresentada por seus idealizadores como uma extensão dos PCNs (1998) reafirma o lugar do oral no ensino de língua materna, definindo-o como um dos campos da atividade comunicativa.

Não obstante os referenciais relativos à obrigatoriedade do ensino do oral presentes nas diretrizes oficiais que regulamentam o ensino no país, o levantamento bibliográfico acerca do atual estado da arte empreendido no início dessa pesquisa evidenciou que ínfima é a presença deste objeto de ensino no âmbito escolar; seja nos resultados coletados a partir da observação da prática docente “in loco” ou nos resultados de análise dos materiais didáticos que lhe dão suporte, índices que evidenciam a premente relevância de se manter esse objeto em pauta de análise.

De modo similar, as evidências obtidas pelos pesquisadores e postas anteriormente em discussão sinalizam para outro aspecto dificultador do ensino do oral: as concepções sobre esse objeto heterogêneo e as formas como são transpostos para o contexto escolar. Nesse sentido, observou-se um ensino do oral supostamente marcado por seus aspectos mais superficiais e primários, ou seja, a vocalização e a oralização de textos previamente escritos e a suposição de que o oral é suficientemente aprendido em práticas pré e extraescolares, sendo o seu ensino, em razão disso, desnecessário.

Com o objetivo de desfazer tais concepções, estabelecem distinções entre o que denominaram de o oral e os orais. Ao aderirem a primeira terminologia, os pesquisadores referem-se às práticas de oralidade correntes em sala de aula como por exemplo, a leitura em voz alta ou a recitação de poemas. Ao aplicarem o termo os orais, referem-se a variedade de gêneros textuais, sobretudo os de caráter secundário, que coexistem nas interações comunicativas formais e que, na posição dos autores, devem e podem ser ensinados de forma planejada e não incidental, como afirmam ocorrer nas práticas orais. É sobre o conceito de gênero oral que discorreremos, brevemente, a seguir.

Ao adotarem a terminologia gênero, os pesquisadores francófonos referenciam os conceitos bakhtinianos ao definirem-no como um modelo relativamente estável desenvolvido em cada esfera comunicativa regulando, mediante sua composição temática, estrutural e de estilo o comportamento de linguagem. Nesse contexto, o gênero desempenha o papel de interface entre os interlocutores, constituindo-se, simultaneamente, um megainstrumento de comunicação, um objeto de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, em oposição ao que denominam de práticas prescritivas do oral (normatizações fonéticas, morfológicas e gramaticais) descritas ao longo dessa seção, os autores sugerem a existência de os orais; atividades de linguagem que se materializam em forma de gêneros praticados essencialmente na oralidade e sob contextos muito específicos.

Ao referenciar-se, como exemplos, o debate regrado, a entrevista de emprego, e o testemunho judicial observa-se a ocorrência de eventos comunicativos similares por situarem-se, essencialmente, na esfera do oral. Entretanto, verificam-se singularidades por tratarem-se de eventos únicos, com interlocutores, contextos e objetivos de comunicação distintos. Na interface desses aspectos, apreende-se, ainda, certa regularidade de forma e estilo que intermediam a comunicação entre enunciador e destinatário.

Sob essa ótica, Schneuwly e Dolz (2010), defendem a existência e o ensino de gêneros orais como objetos de conhecimento heterogêneos, independentes e essenciais ao domínio da comunicação.

Para os fins dessa pesquisa que prevê a análise do oral em livros didáticos no contexto de pós aprovação da BNCC (2018), assumimos a terminologia gêneros orais. Fundamentados nos dados descritos ao longo desse capítulo, supomos que o ensino do oral tem ocorrido no âmbito prescritivo e formal, ou seja, priorizado as práticas de oralização de textos escritos, das quais a mais recorrente é a leitura em voz alta, sem apropriar-se da essencialidade e da variabilidade de gêneros discursivos/textuais orais que circulam nos distintos âmbitos de uma sociedade plural e multifacetada.

## **CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E NORMATIZAÇÕES: PRELÚDIOS DA BNCC?**

**“A alma do compreendedor não é tabula rasa, a palavra luta com ela e a reorganiza”**

**(BAKHTIN, 2016- Diálogo I p.115)**

Neste segundo capítulo, apresentamos um breve panorama acerca da discussão, projeção e da consequente homologação da Base Nacional Comum Curricular, ocorridos no período compreendido entre meados de 2014 e final de 2017.

Segundo seus idealizadores, o novo documento alinha-se às orientações educacionais anteriores e se constitui como garantia de equidade, mediante a proposição de objetos de conhecimento únicos e da definição de competências essenciais à formação do cidadão em cada estágio da educação básica. No entanto, entre o protótipo ideal de acesso igualitário ao conhecimento, previsto pelas diretrizes oficiais e as plausíveis condições de aprendizagem oportunizadas à totalidade dos estudantes brasileiros, podem coexistir divergências, consequências e supostas discrepâncias, às quais serão abordadas no presente capítulo.

### **2.1 Nos trâmites de uma Base: Equalização ou segregação?**

As discussões preliminares em torno da constituição efetiva de uma base mínima e comum ao contexto educacional brasileiro iniciam-se nos diálogos travados em meados de 2014 quando representantes do governo federal, de instituições financeiras interligadas a projetos educacionais e alguns poucos agentes representativos do setor educacional (professores e pesquisadores) analisam a audaciosa empreitada de se produzir um documento único com a finalidade de se definir os objetos de conhecimento a serem privilegiados em cada uma das etapas do ensino fundamental obrigatório em todo o território nacional.

As justificativas para o empreendimento relacionam-se às Leis de Base da Educação (LDB) que já nas décadas de sua elaboração, revisão e homologação (1961-1996) previa, em seus artigos, a garantia de acesso igualitário e integral à educação de qualidade. Tal discurso, fundamentado sobre as prerrogativas de legalidade e legitimidade integrou a produção da Base Nacional ao Plano Nacional de Educação (PNE) definindo-a como estratégia para o alcance das metas provisionadas em seu compêndio. Entre as proposições visadas pelo Plano encontram-se a universalização do atendimento escolar, a erradicação do analfabetismo, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a

sociedade, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (Lei nº13.005 de 25/06/2014) entre outras determinações aliadas às supostas garantias de um ensino produtor e de qualidade.

Ademais, com o propósito de instrumentalizar e garantir o suposto cumprimento desta sanção, o PNE determina, em seu artigo 5º, “o monitoramento contínuo da execução da lei mediante a aplicação de avaliações periódicas e da divulgação de seus resultados”.

De acordo com Rocha e Pereira (2018), os vieses políticos de centralização, poder e crescimento econômico, fundem-se e esmaecem no discurso das políticas educacionais. Em função disso, supostas dificuldades enfrentadas pelo país em relação aos processos de modernização e globalização seriam superadas pela implantação e a garantia de um ensino de qualidade, premissas que endossam a política de reforma curricular e da produção de um currículo nacional.

Para os pesquisadores Carneiro e Venco (2018), a política educacional brasileira, recentemente projetada na homologação da BNCC, centra-se em um projeto neoliberal voltado às demandas internacionais e orientada por uma lógica padronizada de mensuração de resultados. Conforme sinalizam os autores, a opção por essa perspectiva confere ao Brasil a perpetuidade de uma tradição educacional submissa aos países centrais e circunscrita subalternamente na divisão internacional do trabalho.

Ao analisarem os bastidores da implementação da diretriz vigente o definem como polêmico e pouco transparente, uma vez que sua homologação desconsiderou a não aceitação de diversos conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE) que se opuseram à versão definitiva do documento curricular por considerarem que ele exclui temáticas cruciais como as discussões em torno da identidade de gêneros, a multiculturalidade e a estruturação de uma matriz fundamentada na hierarquização de conhecimentos pautados no desenvolvimento de habilidades.

Expandindo esse contexto, Carneiro e Venco (2018), sugerem que tal processo de implementação ancorou-se no cenário do pós-golpe e caminha nitidamente para a estatização neoliberal da educação brasileira. Para fundamentar essa hipótese, mencionam a Emenda à Constituição 241 (PEC 241/2016) popularmente chamada de “PEC DO FIM DO MUNDO”, a qual restringe os investimentos em educação, saúde, seguridade e outros segmentos por vinte anos.

Na percepção dos pesquisadores, os cortes orçamentários inviabilizam a pesquisa científica e, simultaneamente, caminha-se para o sucateamento da educação, sobretudo, das universidades públicas. Nesse sentido, salientam que essa estratégia foi amplamente empregada para privatizar as estatais, a exemplo da telefonia. Segundo os autores, similar estratégia foi aplicada ao setor da educação divulgando-se em amplo discurso a

impossibilidade de o setor público arcar com os custos educacionais e a reafirmação do mercado como legítimo herdeiro das ações públicas.

Para Carneiro e Venco (2018), trata-se de um cenário degradado agravado pela promulgação de uma base curricular comum. A legitimação da nova diretriz curricular reduz o processo de ensino ao desenvolvimento de habilidades individuais, vincula-o ao processo avaliativo em larga escala e promove o ranqueamento entre as escolas e os seus pares (gestão, docentes e alunos), resultando em situações inóspitas de trabalho e no adoecimento dela decorrentes. Ademais, conforme ressaltam os pesquisadores, a homologação da Base Nacional Comum Curricular é a velada tentativa de frear o trabalho intelectual e prescrever ações que monopolizem as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Sob similar perspectiva, o professor e pesquisador Luiz Carlos de Freitas sinaliza para a tentativa do gerenciamento empresarial da educação através da elaboração de uma base curricular que determina objetos de ensino obrigatórios e extensivos a todo o território nacional. Esse gerenciamento foi iniciado, de acordo com Freitas (2017), após o golpe de 2016 que entregou o MEC à coligação liberal-conservadora representada pelo DEM-PSDB e escancarou a escalada rumo a estatização educacional.

Conforme afirma em seu artigo “BNCC: uma base para o gerencialismo-populista”, ainda na gestão da presidente Dilma Rousseff, os reformadores se organizaram, sob o financiamento da Fundação Leman, para criar o “Movimento pela Base” associação que defendia a construção da diretriz curricular por membros não filiados ao governo em exercício. Posteriormente, membros dessa iniciativa ingressaram no MEC mediante a implantação e a parceria com o programa “São Paulo, faz escola e, por seu turno, contrataram a fundação Vanzolini responsável direta pela organização da terceira versão da BNCC, instituída em dezembro de 2017. Essa conexão com empresas educacionais denota a preferência do Governo federal por fundações nunca por universidades. Nas palavras de Freitas (2017), eles constroem “câmaras de eco” para si mesmos e montam “cenários” de milhões de “participantes do processo” – meros figurantes de um script pré-aprovado cuja contribuição nunca se sabe onde foi parar.

Nesse contexto, afirma o pesquisador, não é a oposição à construção de uma base curricular nacional que põe-se em discussão, mas a forma como foi constituída; ignorando-se a diversidade de um país com as características culturais e socioeconômicas do Brasil, expondo-se um extenso e inoperante catálogo de habilidades, ostentando-se um discurso de igualdade de aprendizagens entre estudantes ricos e pobres quando, na verdade, almeja-se a constituição de uma política gerencialista e autoritária que sob o pretexto de favorecer os mais pobres padroniza, controla, exige, penaliza em um sistema semelhante ao viabilizado pela privatização.

A consideração desse complexo cenário evidencia, a priori, a legitimação de uma base curricular que ao pretender unificar, segrega, exclui e, conseqüentemente, instaura um processo de avaliação regulador e classificatório o qual, pretensamente, ao homogeneizar a heterogeneidade dos estudantes inibe o desenvolvimento de suas singularidades.

Nesse âmbito, conforme a análise de Pereira e Rocha (2018), as proposições pretendidas pelas políticas brasileiras desconsideram os avanços das concepções de currículo que privilegiam as construções coletivas e as especificidades individuais, locais e regionais. Do mesmo modo, a determinação de um programa de avaliação contínuo e classificatório restringe a autonomia docente, regula sua atividade pedagógica e, por consequência, transfere à escola e aos seus agentes a responsabilidade pelos possíveis insucessos de uma política supostamente estruturada sobre os ditames da “qualificação” e do “crescimento” educacional.

Perante o exposto, não obstante o caráter, aparentemente, legítimo desta “pretensa” unificação curricular, o que averiguamos a partir da contextualização de seus bastidores políticos (governo do presidente Michel Temer, iniciado após conturbado processo de impeachment da ex-presidente Dilma Roussef. No período de finalização/homologação da BNCC, o país, apresentava índices de crescimento com vias a estabilidade econômica em meio a denúncias de casos de corrupção de seus actantes) é a manutenção de uma política educacional neoliberalista voltada à formação técnica e direcionada à atuação no mercado de trabalho.

Indícios desta perspectiva podem ser colhidos desde os textos introdutórios do documento normativo, no qual lê-se:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. (PNE) (BNCC, 2018, p.7)

À especificação dos objetos de ensino particularizados por cada área específica do conhecimento.

contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BNCC, 2018, p.67)

Neste sentido, é possível observar a proposição de um ensino que se estrutura a partir do desenvolvimento gradual e progressivo de habilidades e competências individuais pautadas sob aspectos cognitivos e socioemocionais.

Esta concepção gerida pelo desenvolvimento sucessivo de habilidades relaciona-se tanto aos estudos taxonômicos do psicólogo Benjamin Bloom (1913-1999), segundo o qual os objetivos educacionais podem ser hierarquicamente classificados de forma a atingir maior produtividade, quanto à teoria metodológica “Big Five” que foi desenvolvida por Types, nos anos 60, e aperfeiçoada por Digman, na década de 90, quando ganhou destaque. Essa teoria psicológica fundamenta-se na distinção de cinco grandes padrões da personalidade humana, a saber, abertura para experiências, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e neuroticismo. Quantificados em uma escala, a análise dos índices da existência, em maior ou menor grau, destes percentuais em um indivíduo mediante a aplicação de testes padronizados indicaria, por exemplo, a adequabilidade do perfil de um candidato à vaga de trabalho ofertada por uma empresa.

Nesse contexto, ao tomarmos os textos introdutórios e de referência da Base Nacional Comum Curricular identificamos a defesa acerca da importância do desenvolvimento de competências socioemocionais. Na abordagem do tema, o documento destaca a relevância de “mobilizar conhecimentos, procedimentos e habilidades para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018 p.9)”. A partir deste pressuposto, a Base elenca 10 competências gerais entre as quais destacamos, a título de exemplo, a comunicação, o autoconhecimento, a cooperação, o trabalho e o projeto de vida.

Nesse âmbito e considerando-se o exposto, pode-se inferir que os objetos de ensino e as prerrogativas da Base Nacional Comum Curricular podem corroborar, não para a diminuição das desigualdades culturais existentes e das oportunidades de acesso à educação conforme pretendido, mas, erigidas desta forma, podem, em contrapartida, acentuar as peculiaridades existentes entre os acessos à educação dos segmentos educacionais públicos e os privados (uma vez que estes últimos não farão, por obrigatoriedade, a adesão ao documento normativo federal). Do mesmo modo, embora o documento prescreva a adequação curricular em nível nacional, supomos que em detrimento das distinções territoriais, das diversidades socioeconômicas e das especificidades culturais coexistentes no panorama brasileiro, nem todos terão igual acesso, igual compreensão e equidade de recursos para a implementação da BNCC, o que esfacelaria a tese inicial de diminuição das desigualdades educacionais entre os estados brasileiros.

Em contrapartida, para além dos indícios contextuais, ideológicos e intencionais que regem a configuração do documento, o Ministério da Educação, principal órgão representativo dos processos de elaboração, disponibilização e revisão das três versões da Base Nacional Comum Curricular (2015-2018) evidencia, em suas deliberações, o caráter ético e equalitário da diretriz, uma vez que, segundo as palavras do Ministério Público, destina-se ao



“direcionamento da educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Nesse cenário, vislumbra-se o distanciamento consistente entre as proposições supostamente garantidas pelo documento e as reais possibilidades, para as quais, nos direciona a análise contextual de sua proposta.

Conforme afirma Giroto (2018), a Base envolta em polêmicas desde o seu lançamento, ainda no governo de Dilma Rousseff, defende a igualdade do direito à educação para todo país. No entanto, o próprio processo constitutivo do documento desmantela esse ideário. Para o pesquisador, atuante nas áreas do ensino de Geografia e de formação docente, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular evidenciam a proposição de mais um instrumento de execução de uma lógica de política educacional subordinada à gestão neoliberal do Estado capitalista.

Em consequência, este modelo de educação funda-se como um aporte mantenedor das desigualdades sociais já existentes, uma vez que, reforça o sistema de aplicação das avaliações em larga escala remodeladas por testes padronizados e referenciadas por currículos uniformizados. Em meio a este padrão pré-determinado emerge outra problemática significativa: a do papel docente.

Na percepção de Giroto (2018), o modelo educacional vigente que se remodela a partir da “imposição” de uma Base Nacional única sustenta um protótipo de aprendizagem guiado pelas diretrizes dos padrões capitalistas, a qual resulta em um sistema escolar, caracterizado pelo pesquisador, como “a prova de professores”. Tal modelo vinculado a grupos do empresariado nacional representa, nessa perspectiva, uma extensão do controle ao trabalho docente operado, sobretudo, a partir da aplicação de testes estandardizados. Conforme sinaliza o autor, a reprodução desse modelo avaliativo tem se demonstrado eficiente na íntegra responsabilização do professorado pelos índices de insucesso escolar, ao mesmo tempo em que contribui para a ampliação das desigualdades educacionais de acesso à aprendizagem, bem como para a ocultação de responsabilidades referentes aos distintos agentes envolvidos no processo educativo, incluindo o governo.

A manutenção desse modelo gestacional de educação enfatiza a suposta percepção de que a escola e a efetiva aprendizagem se definem a partir da modelização de um “sistema simplista” fácil de ser gerido e controlado mediante a análise comparativa de resultados quantitativos os quais, de fato, pouco ou nada absolutamente expressam sobre as reais condições de ensino e de aprendizagem no país.

Por conseguinte, esta tentativa de homogeneização do sistema educacional limita a proatividade docente condicionada a sincronizar temáticas, perspectivas e didática ao modelo instituído nacionalmente, sob a pena da íntegra responsabilização sobre os resultados

exponenciais da aprendizagem. Do mesmo modo, a imposição de um modelo homogeneizador interfere, diretamente, no diálogo vital “Escola x Comunidade”, amputa a possibilidade da construção coletiva de um currículo significativo direcionado pelas reais necessidades dos aprendizes, ao mesmo tempo em que, camuflam-se as imperiosas relações coexistentes entre escola, educação e sociedade, minimizando, deste modo, o papel inter-relacional de ambas e impedindo o reconhecimento dos distintos percalços que atravessam o fenômeno educativo, complexo por excelência.

Perante isso, sob todos os aspectos a partir dos quais presume-se validar a narrativa de equidade social, cognitiva e cultural defendidas pela Base Nacional Comum Curricular emerge, em contrapartida, da obscuridade normativa de suas entrelinhas o reforço das extremidades que segregam unilateralmente as condições físicas, materiais e culturais de acesso educacional. Sendo assim, o modelo proposto como equalizador nacional polariza as distinções entre a parcela mínima com acesso íntegro e privilegiado aos objetos e recursos de aprendizagem e a parcela majoritária, condenada pela privação, a exponenciar as estatísticas sinalizadoras dos altos índices de analfabetismo e de ineficácia do sistema educacional brasileiro.

## **2.2 Implicações das diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa.**

A validação e a conseqüente introdução de uma Base Comum Curricular no sistema de ensino do país não altera, significativamente, um protótipo de educação regida pelos acordos do capitalismo neoliberal, ao contrário, as nuances de suas prescrições sinalizam acentuar o modelo de “educação produtiva” que possui, entre os seus principais vieses, a formação condicional do estudante para os contextos profissional e mercadológico de produtividade e de crescimento social.

Em um plano assim, subliminarmente, destinado à manutenção de um sistema educacional sustentado pelos objetivos do capital, a cada nova prescrição, a cada novo decreto ou documento de orientação educacional legisladora, torna-se cada vez mais tênue e esmaecida a integração das figuras do professor, da escola, da democrática participação dos agentes envolvidos no processo de ensino, ao mesmo tempo em que, sela-se o distanciamento real entre as prescrições normatizadoras e as condições autênticas de as escolas implantá-las.

Sob essa perspectiva, o distanciamento entre o propósito neoliberalista governamental e as aspirações da escola enquanto promotora do conhecimento acarreta conseqüências ao sistema educacional, bem como aos seus agentes diretos (professores, alunos, gestores, comunidade local e escolar).

Nesse cenário, as proposições niveladoras introduzidas pela BNCC interferem na macro e na microestrutura organizacional do cotidiano escolar infiltrando-se inclusive e, sobretudo, nas práticas e ações inerentes à sala de aula.

Frente a isso, torna-se relevante apresentar nessa seção a abordagem das implicações trazidas pela implantação de uma Base Nacional ao ensino de Língua Portuguesa.

O agora denominado “componente curricular” integra a seção quatro do documento Base Nacional destinada à apresentação da área de Linguagens. Nessa subdivisão, o ensino e as dimensões da Língua Portuguesa são integrados aos componentes curriculares Arte, Educação Física e Língua Inglesa direcionados pela percepção de que todas as ações humanas se concretizam através de práticas sociais mediadas por distintas linguagens que envolvem desde as manifestações corporais às visuais e propriamente linguísticas.

Esse ensejo inicial deflagra a elevação da linguagem ao status próprio de objeto de conhecimento escolar fator que na concepção de Geraldi (2015), não deixa de se constituir um avanço em relação aos esboços pré-definidos pelos PCNs na década de 90. Conferir à linguagem status de objeto de ensino significa, segundo as constatações do pesquisador, transformá-la simultaneamente em “forma” como esse ensino se dará, eximindo-se de privilegiar uma expressão variável (supostamente a culta) para mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre os seus diversos usos, possibilitando o reconhecimento de recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres.

Intrínseca à noção de reflexão da língua em uso, atrela-se a percepção do sujeito como produto constitutivo e resultante das práticas de linguagem, nos moldes da perspectiva enunciativa e dialógica de Mikhail Bakhtin.

A manutenção e conseqüente extensão desses princípios não só coadunam-se às concepções outrora assumidas pelos parâmetros oficiais como, também, exigem uma reformulação das práticas no tratamento conferido ao ensino e à aprendizagem dos mecanismos da linguagem difundida, pelo documento, como uma espécie de “reflexo” do uso real que dela se faz, bem como, de suas adequações a novos contextos comunicacionais advindos, sobretudo, das novas tecnologias e da expansão das mídias digitais.

Tencionando o aparente “entrelaço” dessas perspectivas, a Base Nacional Comum Curricular estruturou o ensino de Língua Portuguesa a partir de campos de atuação “acionados” por práticas de linguagem, supostamente materializadas em gêneros textuais.

Nesse sentido, ao preconizar a perspectiva enunciativa e bakhtiniana de linguagem, o documento normativo evidencia que todas as ações humanas efetivam-se a partir de interações dialógicas produzidas nas diversas esferas da atividade comunicativa as quais, a BNCC atribui o codinome de campos de atuação.

Na apresentação do documento, são priorizados cinco campos (vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e atuação na vida pública para o ciclo do Ensino Fundamental acrescidos pelo campo da vida pessoal vigente, apenas, para o Ensino Médio) definidos a partir da consideração das ações usuais previstas ao suposto desenvolvimento integral do estudante, contemplando desde as que permeiam o dia a dia social e escolar àquelas que se aproximam do desenvolvimento cidadão e da formação para o mundo do trabalho.

Dessa forma, reconhece-se, também, na seleção dos campos preponderantes ao ensino de língua materna fundamentos de um discurso orquestrado por políticas capital e neoliberal que sobrepõem à formação intelecto cultural os interesses de produtividade de mercado e de crescimento da mão de obra especializada.

Para a sustentação dos campos atuacionais da linguagem são propostos quatro eixos tradicionais já elencados em diretrizes educacionais anteriores (PCNs, 1997) e denominados, na atual versão, de práticas de linguagem, a saber; leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística acrescida da terminologia “semiótica”, no intuito de agregar as manifestações imagéticas e multimodais características da linguagem contemporânea.

O estudo referenciado por cada campo de atuação e pelas práticas languageiras que o compõem é articulado pelo texto indicado, na Base Nacional, como elemento central e unidade básica de trabalho. A centralidade do texto como objeto de ensino supõe sua consequente materialização em gêneros textuais e discursivos.

Ao referenciar, em um breve texto introdutório, as práticas que reorganizam o ensino de língua materna, a diretriz curricular não explicita um posicionamento teórico em relação às perspectivas didáticas pretendidas para a adoção e a inclusão dos gêneros. A introdução desta perspectiva é dimensionada como “amplamente disseminada em contextos variados de formação de professores” (BNCC 2018, p.65), sem, todavia, ressignificar as prerrogativas validadas em tais contextos.

Sendo assim, ao carecer de uma premissa teórica norteadora os gêneros são citados como práticas discursivas arroladas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais que integram o arquétipo dorsal desta diretriz basiladora.

Subsequente a esta percepção inicial, a definição de objetivos de aprendizagem, dispostos em quadros e elencados ano a ano, sugerem o desenvolvimento de diferentes ações a serem executadas com base na adoção de gêneros pertencentes aos respectivos campos de atuação. Por exemplo, ao propor o objeto de conhecimento apreciação e réplica para a prática de leitura no campo de atuação jornalístico-midiático, o documento normativo prescreve que as ações de ensino e de aprendizagem dirijam-se à diferenciação entre liberdade de expressão e discursos de ódio orientando-se, ainda, quanto ao posicionamento

contrário a esse tipo de discurso e o vislumbre das possibilidades de denúncia quando for o caso. Essa habilidade advinda da leitura interpretativa é prevista para o ciclo final do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o percurso do Ensino Médio, evidenciando que um mesmo conteúdo deve ser priorizado sob distintas formas e em diversas ocasiões do percurso formativo supondo tanto a introdução, quanto a manutenção e a progressão da aprendizagem de um determinado conteúdo.

De acordo com Geraldi <sup>3</sup>(2015), esses movimentos prescritivos indicam tanto uma proposta vertical excessivamente pretensiosa diante da gama elevada de gêneros que se pretende trabalhar a cada ano da escolaridade quanto a horizontalização que prevê a retomada constante e o aprofundamento de gêneros explicitamente abordados em ciclos anteriores.

Para o autor, a disseminação quantitativa de uma multiplicidade de gêneros textuais, incluindo os da esfera digital que pressupõem o domínio de recursos e a manipulação de amplo aparato tecnológico possivelmente indisponível no âmbito escolar, acena para o excesso dos conteúdos a serem, obrigatoriamente, ensinados repercutindo em aprendizagens descontextualizadas e superficiais, bem como bloqueando projetos diferenciados.

Em análise detalhada sob os bastidores de construção da Base Curricular e de suas diretrizes para o ensino, as pesquisadoras Jacob, Diolina e Bueno (2018) enfatizam as acepções contraditórias que permeiam o trajeto conceitual do documento desde a sua idealização excludente que restringe a participação colaborativa dos agentes educacionais, sobretudo, os professores à finalização dos componentes curriculares e a definição dos objetos de conhecimento para as áreas específicas.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, as autoras ponderam sobre as discrepâncias entre o discurso imperioso por um ensino contextualizado da linguagem e mediado pelas interações variáveis ocorridas nas distintas esferas sociais, defendidos amplamente pela Base, e o arcabouço real do qual se depreendem a restrição a campos específicos do conhecimento (contrariando o ideário de esferas variáveis da comunicação) e a exigência de resultados de aprendizagens pautados no desenvolvimento de habilidades individuais. Segundo as pesquisadoras, esse modelo de diretriz curricular tolhe a voz e as capacidades de atuação do aluno, uma vez que impossibilita seu acesso a distintas situações

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que as críticas tecidas aos processos de elaboração-homologação da BNCC defendidas por Geraldi (2015) e na sequência por Jacob, Diolina e Bueno (2018) referem-se a versões distintas da diretriz curricular (1.ª e 2.ª versão respectivamente). No entanto, o que ambas as argumentações apresentam em comum são o indicativo de falhas e de ações questionáveis operadas no decorrer desse processo o que, na percepção dos pesquisadores, compromete consideravelmente as condições de acesso equalitário ao conhecimento e incorre em possíveis danos ao processo de ensino e de aprendizagem.

comunicativas, a experimentação de diferenciados papéis sociais e a consequente privação do desenvolvimento integral advindo das ações de linguagem.

De modo similar Nascimento e Moretto (2019), ao investigarem as possíveis concepções de linguagem presentes nos textos introdutórios da prescrição curricular observaram a dualidade coexistente entre os pressupostos de uma perspectiva de linguagem interacional defendida nos textos referenciais e a construção de linguagem estruturalmente individual que se delinea a partir da definição dos objetos de conhecimento.

A suposta eleição da concepção de linguagem como produto da sócio - interação verbal demarcado pelo caráter criativo e multifuncional da língua, não se sustenta ao longo do documento. À medida que o texto avança na descrição dos objetos de conhecimento propostos para o ensino, a concepção interacionista de linguagem cede espaço ao desenvolvimento de habilidades individuais e cognitivistas.

Nesse sentido, o ensino centralizado nos gêneros como suporte de aprendizagens, comum às teorias sócio-interacionistas, é deslocado de seu eixo para dar espaço a uma perspectiva centrada no ensino de habilidades, ou seja, na concepção da BNCC não são os gêneros pré-contrutos sociocomunicativos e culturais, que devem subsidiar o desenvolvimento de capacidades comunicativas, mas o ensino de habilidades hierarquicamente enumeradas que determinam o ponto de partida para o reconhecimento dos gêneros presentes na sociedade.

Opera-se, dessa forma, o caminho inverso ao proposto pela concepção de linguagem mencionada nos textos introdutórios da Base Comum Curricular. Para esta primeira, o gênero ocupa a centralidade dos processos interativos já, no decorrer do documento, esta centralidade é determinada pelo conjunto de habilidades.

Perante o exposto, verifica-se que entre as implicações ocasionadas ao ensino de Língua Portuguesa pela implantação de uma Base Nacional Comum Curricular está, primeiramente, a ausência de equilibrada unicidade teórica entre os textos introdutórios de apresentação, a transcrição dos objetos de conhecimento e as práticas de ensino. A eleição de embasamentos que ora se mesclam, se conflitam ou se coadunam, comprometem a ambiciosa empreitada de disponibilizar a todo território brasileiro condições igualitárias de aprendizagem escolar, ao mesmo tempo em que, possibilitam amplas interpretações que podem condicionar as ações educativas tanto ao sucesso quanto ao sucessivo fracasso.

De forma similar, a multiplicidade de gêneros textuais que devem ser ensinados ou aprofundados a cada ano, confere à escola a inatingível prerrogativa de proporcionar ao estudante, do ingresso à conclusão de seu ciclo escolar, a quase totalidade de experiências de linguagem interligadas às distintas esferas nas quais se realizam.

Em relação a isso, compreende-se, sobretudo a partir das percepções de Geraldi (2015), que o letramento difuso das práticas linguageiras não se restringe ao trabalho extensivo do espaço escolar, uma vez que, nem todos os estudantes lerão integralmente as variáveis de textos existentes ou, tão pouco, produzirão escritos acerca de todos os gêneros que lerem. Essa variabilidade de ações preconizadas pelo reconhecimento de gêneros diversificados estende-se às experiências extracurriculares e extra vivências que serão experienciadas pelos aprendizes nas diversas esferas pelas quais transitarem, e através das distintas comunicações que protagonizarem não cabendo, portanto, à escola a tarefa de primariamente esgotá-las.

Ainda, sob esse aspecto, o acervo de gêneros atrelados pela diretriz curricular ao ensino de Língua Portuguesa limita o desenvolvimento e a autonomia do trabalho docente, ao mesmo tempo em que, baliza a produtividade criativa do aluno, restrita aos objetivos de uso da fala e da escrita previstas pelo documento.

Em contrapartida, nesse amplo contexto, é imprescindível considerar as possíveis consequências atreladas à corrida mercadológica rumo à produção de materiais, suplementos educacionais e suportes didáticos que se coadunem às diretivas da nova Base Curricular que considera, por sua vez, o desenvolvimento de habilidades sócio- cognitivas e socioemocionais de forma gradativa e individualizada, desconsiderando, por essa via, o processo dialógico que subsidia as perspectivas de ensino e aprendizagem da língua constituídas sob a ótica bakhtiniana, bem como da adoção dos gêneros discursivos como megaferramentas para ação pedagógica.

E, assim, entre tantas implicações que a pretensa uniformização curricular impõe a um país caracterizado pela diversidade linguística, cultural, econômica e social não é possível prever os rumos que o ensino da linguagem assumirá nas décadas seguintes. Espera-se, entretanto, que seja preservada a essencialidade dialógica de sua função comunicacional, propulsora da interação e do desenvolvimento humano.

## **CAPÍTULO 3 – ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS ORAIS E SUAS DIMENSÕES NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.**

**“Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”**

**(BAKHTIN, 2016 p.11)**

Neste terceiro capítulo, traçamos algumas considerações acerca do ensino de gêneros discursivos/textuais orais e de seus desdobramentos no livro didático de Língua Portuguesa, relevante suporte e, em alguns casos, o único recurso, no contexto escolar, para a aprendizagem de língua materna. Com esse intuito, apresentamos na seção 3.1 algumas concepções acerca do gênero discursivo/textual em sua modalidade oral, bem como do papel que tem desempenhado no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com base em pesquisas realizadas nas últimas décadas. A seção 3.2 propõe uma breve reflexão a respeito dos múltiplos papéis desempenhados pelo livro didático; desde sua projeção histórica, a instrumento de ensino e artefato de disputas no setor mercadológico. Por fim, a seção 3.3 oferece algumas contribuições acerca das propostas de ensino para a oralidade presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, baseadas no recente estado da arte.

### **3.1 O lugar do oral no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**

As discussões propostas anteriormente, nos direcionaram à compreensão de que toda atividade humana é, essencialmente, mediada pela linguagem. As ações de linguagem de caráter responsivo, interacional e dialógico conferem certa estabilidade às distintas formas de enunciados que ao materializarem-se, através de modelos discursivos, recebem a denominação de gêneros do discurso. Desse contexto, depreende-se que os gêneros integram práticas sociais situadas nas distintas esferas da atividade humana, as quais são ininterruptamente remodeladas pela ação responsiva de seus actantes.

Nesse panorama, os modelos discursivos que viabilizam as ações de linguagem ocorrem sob dois planos comunicacionais: o oral e o escrito os quais, ao longo do itinerário de pesquisas direcionadas ao estudo dos campos linguístico e de ensino e aprendizagem da língua materna foram enfocados sob distintos prismas sendo propostos ora como complementares, ora como dicotômicos ou em escala de valoração (sendo a escrita sobreposta ao oral).

Um amplo referencial acerca desses aspectos é apresentado nos trabalhos de Marcushi (2001), que figura entre um dos primeiros pesquisadores da área a enfatizar as relações, e



não diferenças entre modalidades e práticas no uso da língua, contribuindo para modificar a concepção de oralidade vigente, demarcada por uma relação de oposição e dicotomia. Segundo o pesquisador, o oral é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora (MARCUSHI, 2001). A partir desse posicionamento, conceitua fala e escrita como dimensões interrelacionadas às práticas sociais apresentando-as como formas de uma mesma língua imbricadas em diversificados contextos (complementares e não opostos).

Diante disso, concebe o oral como uma “forma de produção textual – discursiva para fins comunicativos” (MARCUSCHI, 2001, p.25), os quais envolve recursos para além do som, como os gestos, os movimentos corporais, dentre outras manifestações expressivas.

Assim como os de Marcuschi, balizadores são os trabalhos de conceituados pesquisadores que concentraram, parte de seus estudos, em definir a caracterização do oral e o lugar que ocupam no ensino de Língua Portuguesa (RAMOS, 2002; BUENO, 2009 GOMES - SANTOS, 2009 ; LEAL e GOIS, 2012; NONATO, 2018).

Com base nestes dados, apresentaremos ,nessa seção, um breve panorama acerca do ensino da modalidade oral no contexto educacional brasileiro, bem como de possíveis entraves persistentes na ampliação da hipervalorização da escrita em detrimento do oral (COSTA-MACIEL; MAGALHÃES , 2020; LIZ e TRINDADE, 2016 ; CRESCITELLI, 2011).

Embora, já tenhamos exposto algumas considerações sobre o oral nas páginas introdutórias dessa pesquisa e amplamente discutido o conceito de gênero discursivo/textual no primeiro capítulo desse trabalho, é válido mencionar algumas percepções acerca desses conceitos.

A esse respeito, Hilgert (2020), sinaliza que o oral é definido por toda produção fônica mediada pelo uso da voz. Sem discorrer aprofundadamente acerca do conceito de oralidade, o pesquisador adere à perspectiva de gênero discursivo/textual fundamentando-se em Bakhtin (2003) e em Travaglia (2017). A partir dessas referências, define gênero oral mediante a adoção de dois critérios fundamentais: ter como suporte a voz humana e ser produzido para ser realizado oralmente. Nesse sentido, distingue, ainda, que há gêneros que são orais em sua origem, mas possuem paralelamente um registro escrito; há gêneros que são orais sempre (produzidos e realizados oralmente). Em síntese, na concepção do pesquisador, é o caráter oral (tendo como suporte de expressão a voz humana) da atividade linguístico-discursiva que define o gênero oral.

Para as pesquisadoras Jacob; Bueno e Zani (2021) que pautam-se nas conceitualizações de Bakhtin (2003) ,de Volóchinov (2018) e de Bronckart (2006) todo texto pertence continuamente a um gênero e, em função disso, apresenta propriedades genéricas

resultantes da escolha do gênero textual, <sup>4</sup>as quais são adaptadas ao contexto, bem como às especificidades únicas derivadas das escolhas do produtor em função de sua situação de produção particular. A partir dessa noção constitutiva de gênero, as pesquisadoras enfatizam elementos do gênero oral que vão além do prosódico e do linguístico tais como a qualidade da voz, as elocuições e pausas, o direcionamento do olhar, o gestual, o movimento corporal, as pausas, o silêncio, as expressões faciais inerentes à interação e complementares à produção de sentidos, os quais, em não raro contextos, de ensino e de aprendizagem do oral são minimizados ou desconsiderados por completo .

Nessa mesma direção, apontam os estudos de Barbosa e Magalhães, (2020). Ao empreenderem uma pesquisa de campo com os docentes de uma Rede Municipal e Pública do estado de Minas Gerais a respeito do ensino de gêneros orais, comprovaram que o conhecimento da maior parcela de participantes e, conseqüentemente, as estratégias didáticas transpostas para a sala de aula enfatizam aspectos de vocalização, de transcrição ou do oral como trâmite de passagem para a escrita. Entre os dados analisados, certificaram-se de que a parcela maior dos participantes desconhece ou minimiza aspectos paralinguísticos (voz, entonação, pausas, risos); cinésicos (atitudes, movimentos, expressões faciais); posição dos locutores (espaço, distância) dentre outros dispositivos exteriores, o que ratifica as percepções evidenciadas nos estudos de Jacob; Bueno e Zani (2021) e sinaliza para a emergência de um estudo do oral que preconize dimensões superiores aos dos aspectos estruturais e meramente verbais e linguísticos.

Não obstante, embora ainda haja muito a ser feito para que as dimensões significativas do oral sejam socialmente equiparadas ao prestígio dos suportes comunicacionais escritos e, em consequência, ampliadas suas perspectivas de ensino em contexto escolar, considerando-se inclusive, o processo formativo de um de seus principais agentes; o professor, o qual carece de preparação instrutiva adequada nos âmbitos da formação inicial e contínua (BARBOSA e MAGALHÃES, 2021 ; ANDRADE e MELO, 2020), o percurso para o ensino do oral vem sendo progressivamente delineado, sobretudo mediante a proposição das orientações educacionais oficiais que o estabelecem como um dos eixos obrigatórios para o ensino de língua materna.

De acordo com Guimarães, Dolz e Lousada (2021), desde o final do século XX, tem -se visto a intensificação do interesse por questões interligadas à oralidade demarcada, sobretudo, pela publicação de “ A Análise da Conversação” (MARCUSCHI, 1984) que inspirou diversos estudos no campo do oral, fundamentando-os sob abordagens distintas. Nesse

---

<sup>4</sup> É válido ressaltar que ao nos referirmos à perspectiva assumida pelos pesquisadores citados ao longo dessa pesquisa manteremos o uso do termo gêneros textuais, conforme empregado por eles. Já ao nos referirmos à perspectiva que embasa o desenvolvimento de nosso trabalho daremos preferência ao uso da terminologia gêneros discursivos/textuais.

mesmo percurso, observam os pesquisadores, que a apresentação da obra “Gêneros orais e escritos na escola”, de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, introduziu no Brasil a perspectiva do oral vista através do prisma dos gêneros de texto. No entanto, as reflexões dos autores genebrinos são anteriores a esse período e datam de 1998 conforme atesta a publicação “Pour un enseignement de l’oral”, considerado, segundo Guimarães, Dolz e Lousada (2020), um marco no contexto francófono, uma vez que sugere a abordagem e o ensino da oralidade não como um eixo transversal, mas como um objeto eficaz de ensino materializado em um gênero de texto.

Similar perspectiva adquiriu destaque no contexto brasileiro, especialmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os quais inspirados nas proposições dos pesquisadores francófonos também sugerem uma dimensão específica para o ensino da oralidade, denominada Eixo, elevando o campo do oral à condição de objeto de ensino, conforme atesta-se em: “Todo discurso produzido manifesta-se, linguisticamente, por meio de textos. Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas [...]. Portanto, o objeto de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem da Língua Portuguesa é o gênero oral e escrito” (PCN,1998 p. 20-21). E ainda:

Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental (ou, seja, de mera conversação em sala de aula) é insuficiente para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por diversas situações formais. Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato[...] (PCN,1998 p. 25).

Mediante essas referências, verifica-se a proposição de um discurso didático-pedagógico supostamente fundamentado em uma concepção de língua que prioriza os aspectos sócio, históricos, culturais e interacionais do processo comunicativo. No entanto, distintas pesquisas desenvolvidas nesse âmbito, incluindo as que preconizam o ensino da oralidade sinalizam para as discrepâncias entre a perspectiva orientada e as ações didáticas efetivamente instituídas (STORTO e FONTEQUE 2021; SANTOS, 2020; CRESCITELLI, 2011)

Nesse sentido, argumentam Guimarães, Dolz e Lousada (2021), enfatizando que embora tenham ocorrido, inicialmente, avanços em relação às concepções que o ensino do oral assume nos documentos orientadores oficiais, essa pseudo compreensão inicial encontra-se sob uma espécie de estagnação se considerada a atual diretriz curricular vigente (BNCC, 2018), proposta vinte anos após a homologação de seu precursor, os PCNs (1998).

A esse respeito afirmam Guimarães, Dolz e Lousada (2021, p.3), “lamentavelmente, ainda que a Base Nacional Comum Curricular priorize a oralidade como um dos eixos para o ensino da Língua Portuguesa, ainda não a percebe como interação”.

Essa ausência de compreensão efetiva acerca dos processos interacionais sobre os quais mediatizam-se o uso da linguagem oral, à qual se referem os pesquisadores, pode ser percebida nas seguintes orientações expressas pelo documento educacional:

[a] oralidade **precede** a escolaridade, sendo a **forma natural** de aprendizagem da língua **fora da escola**, desenvolvendo-se desde muito cedo por meio das interações familiares e sociais. Na escola, porém, **a oralidade (a fala e a escuta) torna-se objeto de conhecimento – de suas características, de seus usos, de suas diferenças em relação à língua escrita** – e ainda objeto de desenvolvimento de habilidades de uso diferenciado em situações que demandam diferentes graus de formalidade ou atendimento a convenções sociais. Assim, **o eixo Oralidade inclui conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais**. Além disso, considerando que a língua oral não é uniforme, pois varia em função de diferenças de registros – formais ou informais –, de **diferenças regionais (relativamente numerosas na vastidão do território nacional), de diferenças sociais (determinadas pelo pertencimento a esta ou àquela camada social) –, esse eixo inclui também conhecer as variedades linguísticas da língua oral e assumir atitude de respeito a essas variedades**, o que é fundamental para que se evitem preconceitos linguísticos. (BNCC, 2018, p. 63-64, grifos nossos)

Diante disso e em consonância com as observações anteriores de Guimarães, Dolz e Lousada (2021), depreende-se que o documento propõe uma percepção de ensino da modalidade oral ainda bastante orientada pela constituição de processos individuais de aprendizagem (fala - escuta), de comparação com os processos de escrita e de adequação às variações de linguagem coexistentes, embora, em tese defenda a proposição de um trabalho com o oral coconstruído nos processos reais de interação entre os falantes.

É essa gritante dicotomia entre concepções teóricas e didática que as atuais pesquisas têm se proposto a amenizar ou desfazer. De acordo com Guimarães, Dolz e Lousada (2021), essa tendência investigativa não se baseia exclusivamente em trabalhos da linguística, mas partem de uma análise das práticas comuns dos professores em uma perspectiva compreensiva e tratam de articular a formação e a análise das práticas nos próprios processos de introdução das inovações. Trata-se de pesquisas participativas que são resultado das interações entre diferentes atores, procedem a uma validação didática com critérios que observam o impacto dos novos dispositivos sobre as aprendizagens do oral mantendo sempre uma atenção particular para aspectos fundamentais desta abordagem, como por exemplo, a legitimidade das dimensões da oralidade abordadas.

Nesse contexto, Silva (2019), ao propor a aplicação de um modelo didático do gênero discursivo oral seminário escolar em uma unidade de Educação Básica, verificou as dificuldades em identificar as dimensões essenciais e constitutivas do gênero proposto e, conseqüentemente, de construir caminhos didáticos que priorizem e viabilizem o que e como ensinar acerca das dimensões formais de um gênero oral e público, em um contexto

educacional no qual o oral ainda é percebido como produto da desordem, do uso menos formal e sistêmico da língua. Essa constatação sinaliza para um fator já mencionado anteriormente; a necessidade de se implementar desde o percurso inicial da formação docente um conhecimento abrangente do âmbito do oral, de sua constituição, funcionalidade e dimensões de ensino (CARNIN e MORAES, 2021; LOUSADA e SANTOS, 2021).

Já a pesquisa desenvolvida por Jacob; Bueno e Zani (2021), a partir da análise de um debate promovido para a eleição do Grêmio Estudantil evidenciou a irrefutabilidade dos elementos extralinguísticos (voz, posicionamento corporal, expressões faciais, movimentação das mãos, direcionamento do olhar) na produção, na manutenção dos argumentos e nos critérios que orientaram a validação sobre o desempenho dos participantes (debatedores). Nesse contexto, os elementos extraverbais assumem um caráter de essencialidade, uma vez que são interdependentes e complementares à interpretação dos sentidos produzidos pelo uso dos elementos estritamente verbais. Não obstante à constatação desta integralidade entre ambas as dimensões (linguística e extralinguística) os dados resultantes de conceituados estudos (COSTA-HUBES e MENEGASSI, 2021; MAGALHÃES e MATOS, 2021) demonstram que os elementos paralinguísticos, corporais e cinésicos do oral são, tanto em seu processo inicial de modelização quanto em sua transposição didática para os contextos de ensino, considerados como meros acessórios da constituição estilística verbal dos gêneros discursivos/textuais orais.

Em síntese, a abordagem dessa primeira seção evidenciou que desde meados do século XX, um percurso progressivo em favor do ensino sistematizado do oral têm-se gradativamente constituído. Inspirado em estudos internacionais anteriores, sobretudo, os advindos dos países francófonos que desde a década de 90 mobilizavam-se na investigação da temática (GUIMARÃES, DOLZ e LOUSADA, 2021) e, paralelamente, na definição de diretrizes nacionais que instituíram a oralidade como um dos eixos obrigatórios para o ensino de Língua Portuguesa, (PCNs 1998), vem adquirindo o status de objeto de ensino e, com isso, fazendo-se mais presente no cotidiano escolar e em seus respectivos suportes de ensino e de aprendizagem.

Não obstante a esses progressos, a continuidade das pesquisas no campo do oral evidencia revezes e entraves que ainda precisam ser superados. Nesse contexto, menciona-se a necessidade de letramento acadêmico sobre o oral nos processos de formação inicial e continuada de professores (MACIEL, FERREIRA e BILRO, 2021; STORTO e FONTEQUE, 2021); o conhecimento acerca da caracterização adequada dos gêneros orais e de suas dimensões ensináveis (LOUSADA e SANTOS, 2021); a necessidade de ampliação dos instrumentos didáticos que ofereçam suporte para o ensino adequado do oral, aliados à

valorização desta dimensão comunicativa, por vezes deteriorada em razão do prestígio sócio-histórico-cultural da escrita ( DIEL e GONÇALVEZ, 2021 ; PEREIRA e SILVA, 2020).

Desta forma, esse panorama direciona o percurso a ser, ainda, constituído para um ensino efetivo e consistente do oral ao passo que corrobora para o desenvolvimento, finalização e possíveis contribuições da presente pesquisa.

### **3.2 Multifaces do livro didático: instrumento, cultura, história e valor de mercado.**

Abordar as dimensões da comunicação oportunizadas pelos gêneros discursivos/textuais orais e da conseqüente emergencialidade de sua ampliação nos contextos de ensino e de aprendizagem nos condiciona, simultaneamente, à reflexão acerca dos recursos, suportes e instrumentos que viabilizam a introdução dessa temática no cenário escolar e mediatizam seu ensino aos estudantes.

Entre esses diversos recursos (apostilados, coletâneas, material digital) o livro didático figura entre os mais populares sendo, em alguns casos, sobretudo nas instituições de caráter público, o único suporte adotado na subsidiação do trabalho docente.

Isto deve-se, de acordo com Vitiello e Cacete (2017), ao fato de o Brasil possuir o terceiro maior programa de aquisição e distribuição de livros do mundo contribuindo, desse modo, para que se torne não só um dos principais instrumentos de difusão de conteúdos educativos, mas também de informação e de cultura.

Por outro âmbito, a evidenciação desse instrumento e a amplitude de sua difusão sinalizam para outras facetas atreladas aos possíveis impactos positivos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) o qual, segundo os porta-vozes das Instituições Federais, “qualifica<sup>5</sup> e auxilia nos procedimentos pedagógicos dos professores e, ainda, enriquece as bibliotecas das escolas públicas com clássicos variados da literatura: conto, poesias e até história em quadrinhos”.

Paralelamente a essa concepção qualitativa, os pesquisadores Vitiello e Cacete, (2017) acenam para dois reveses: a atração do mercado editorial que vislumbrou uma grande oportunidade de negócios mobilizando grandes investimentos, inclusive estrangeiros (podemos citar a título de exemplo, a aquisição da editora Moderna pelo grupo espanhol Santillana em 2001) e o sugestivo cerceamento da liberdade de expressão com possível interferência do Estado na formulação dos conteúdos e métodos, uma vez que todas as obras pré-selecionadas para integrarem o PNLD devem atender aos quesitos pré-estabelecidos nos editais, disponíveis na plataforma do Ministério da Educação (MEC).

---

<sup>5</sup> Resenha de trechos do discurso proferido por Marcos Rabelo, secretário da Educação Básica do MEC, por ocasião do 16º Encontro Técnico Nacional dos Programas do Livro ocorrido em 08/06/22 em Belém (PA).

Além desses impasses presentes no processo inicial de produção e subsequente aprovação do livro didático, os autores discutem também os impactos desse instrumento em seu trajeto final, ou seja, na adoção exclusiva do material didático pelo docente em condições desfavoráveis de trabalho. Segundo Vitiello e Cacete (2017), é importante pontuar que em, não raras vezes, com baixíssimos salários e sendo obrigados a lecionar muitas aulas diariamente, os professores veem no livro didático um recurso essencial para concretização do currículo proposto em sala de aula já que é possível encontrar, nos livros, textos, atividades complementares, sugestões de projetos e trabalhos interdisciplinares que podem facilitar o trabalho do professor.

Entretanto, na posição dos pesquisadores, se por um lado isso pode significar um facilitador do trabalho docente, por outro pode representar um limitador condicionando o profissional à dependência de atributos, valores, conteúdos e métodos restritos à obra didática. Em consequência, nesse contexto, as possíveis interferências do Estado, mencionadas anteriormente, serão amplificadas incluindo-se o poder do Mercado editorial, em razão da ausência de mediação docente e da junção de outros recursos complementares.

Tendo-se visto a relevância do Programa Nacional do Livro Didático e de seus possíveis impactos na qualidade da educação pública discorreremos, nos parágrafos seguintes, acerca de sua constituição e processo.

De acordo com Santos e Prado (2017) ,o livro didático têm sua procedência instituída na cultura escolar, e seu registro histórico antecede mesmo ao da invenção da imprensa no final do século XV, considerando -se que os estudantes universitários, sobretudo na Europa, tinham que produzir seus próprios cadernos de textos.

Já no contexto brasileiro, os primeiros materiais didáticos chegam às escolas no ano de 1929, impulsionados pelo surgimento do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão criado no ano anterior com o objetivo de normatizar as políticas do livro didático nacional corroborando para sua legitimação e garantia do aumento de sua produção. Conseqüentemente, nos anos seguintes, o livro didático torna-se pauta entre as ações governamentais, por meio do Decreto-Lei nº1006, de 30 de dezembro de 1938, o qual instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) responsável por ditar as diretrizes para sua elaboração e utilização, a qual permanece ativa até os dias atuais.

Conforme sinalizam os referidos pesquisadores, inicialmente a (CNLD) possuía um caráter de controle estritamente político e ideológico do que propriamente de função didática e pedagógica. Diante disso, os questionamentos em torno da legitimidade desta comissão corroboraram para o seu aperfeiçoamento com a consolidação de uma legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, garantindo-se também que o professor realizasse a escolha dos exemplares, previamente aprovados e sugeridos no Guia

do Livro Didático, espécie de catálogo criado com a finalidade de apresentar as obras avaliadas e incluídas pelos órgãos federais no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

De acordo com Oliveira (2017), a consolidação desse programa pode ser compreendida a partir da consideração de três fases. A primeira fase corresponde ao período de 1985 a 1996, no qual foram aperfeiçoados e estabelecidos os critérios para a avaliação dos livros didáticos. Já a segunda fase compreende o período entre 1996 e 2010, no qual coexistiram três programas nacionais surgidos nos anos anteriores: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) visando o atendimento do Ensino Fundamental, o Programa Nacional do Ensino Médio (PNLEM) destinado a essa etapa da formação, e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Por fim, a terceira e última fase deu-se a partir de janeiro de 2010, com a unificação dos programas no PNLD e a criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), com o objetivo de equipar as bibliotecas escolares.

A unificação das três frentes do Programa em uma, proporcionou o alinhamento dos critérios e de demais procedimentos viáveis à inclusão das obras no Programa Nacional do Livro Didático. Segundo Oliveira (2017), para que uma obra possa vir a integrar o catálogo do PNLD, as editoras detentoras dos direitos autorais devem inscrevê-las no programa com base nos critérios estabelecidos em editais anuais, e submetê-las à avaliação de especialistas cadastrados pelo Ministério da Educação (MEC). Após sua aprovação, passarão a integrar o Guia do Livro Didático que será enviado às escolas para o processo de escolha pelos professores.

Atualmente, o processo para a seleção e a escolha de livros didáticos que subsidiarão o ensino nas escolas públicas ocorre de quatro em quatro anos, alternando-se entre os diversos segmentos de ensino (Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio). No caso do Ensino Fundamental Anos Finais, por exemplo, a escolha ocorreu no ano de 2019, sendo a distribuição às unidades escolares efetuada no ano de 2020 e o período de uso dos livros didáticos pelos estudantes estipulado para 2024. Por sua vez, nos anos em que não há a aquisição de livros pelos órgãos governamentais responsáveis ocorre apenas a distribuição de acervo para reposição. O material didático é enviado segundo o número de alunos informados no Censo Escolar e, em caso de diferenças, há um remanejamento entre instituições de ensino no intuito de atender à demanda existente.

O órgão responsável pela captação de recursos, aquisição e distribuição dos suportes didáticos é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De acordo com a plataforma <https://www.fnde.gov.br/> para atender ao PNLD de Educação Básica para os Anos Finais referente ao ano de 2019, foram investidos cerca de R\$ 604 milhões com vistas à aquisição de 81 milhões de livros didáticos. Tais dados evidenciam os valores aviltantes que subsidiam o processo de implantação do Programa do Livro Didático, mobilizando outros



fatores como a corrida mercadológica dos editores, o alinhamento das produções às exigências criteriosas do MEC e as possíveis limitações de expressão e de conteúdo advindas desta conformação imprescindível à aprovação das obras submetidas ao catálogo didático.

Nesse contexto, Santos e Prado (2017), definem o livro didático como um produto cultural relativamente político e ideológico, constituído nas fronteiras entre a cultura, a história, a pedagogia, a produção editorial e a sociedade. Disso, depreende-se que tem-se em discussão um objeto multifacetado, cujos elementos externos, inerentes a seu contexto de produção, podem interferir significativamente no conceito, na qualidade e na potencialidade deste livro de transmutar-se em um recurso efetivo de aprendizagem considerando-se que, em não raras vezes, os aspectos pedagógicos e os critérios didáticos serão os últimos a serem respeitados, uma vez que “esses critérios não estão sob a responsabilidade do conjunto de seus autores, mas sim, de um ideário mercadológico de compra e venda” (SANTOS e PRADO, 2017 p.149).

Outro dado relevante trazido pelos pesquisadores refere-se às restrições democráticas nos procedimentos de escolha do livro didático e à sutil participação docente neste processo que, muitas vezes, limita-se ao estágio final com a chegada do catálogo PNLD às unidades escolares. Conforme afirmam, os livros pré-aprovados são escolhidos pela Comissão técnica, indicada pelo MEC e atêm-se aos critérios pré-determinados nos editais de elaboração do livro didático. De modo similar, a Guia disponibilizada com a finalidade de orientar o corpo docente no processo de escolha, alinha-se aos critérios pré-definidos e é submetida à avaliação da mesma Comissão técnica cujas procedências e formação profissional não são conhecidas do público. Esse conjunto de fatores, possivelmente limitará a indicação das obras, fixando-as, sobremaneira, em níveis técnicos de validação e minimizando-se, em consequência, os aspectos pedagógicos imprescindíveis ao âmbito do ensino, da aprendizagem e do cotidiano escolar.

Em síntese, esse amplo contexto interligado aos processos de produção, seleção, escolha e distribuição do livro didático deflagram a multiplicidade de fatores que a ele se atrelam entre os quais, pode-se mencionar, o alinhamento das produções às restrições de cunho político e ideológico, a limitação de conteúdos e a ausência de liberdade de expressão, a corrida mercadológica para a compra e a fatura dos produtos. Sob outro âmbito, esse recurso didático revela-se basilar na formação dos estudantes, constituindo-se, em alguns contextos escolares como única referência cultural, de leituras e de formação da subjetividade. De forma similar, o livro didático revela-se um artefato fundamental para as práticas em sala de aula, subsidiando o trabalho do professor e, não raramente, constituindo-se como suporte exclusivo para a mediação da aprendizagem.

### **3.3 As propostas para o ensino de gêneros discursivos/textuais orais no livro didático**

A abordagem de conceitos interligados ao processo de ensino e de aprendizagem de Língua Materna relaciona-se, inevitavelmente, aos estudos produzidos em torno de um conhecido recurso pedagógico; o livro didático. Neste contexto, o número crescente de pesquisas que centralizam a relevância deste objeto em suas análises (ALVES, 2019; OLIVEIRA, 2017; WITTEK, 2017 ) tem reforçado não só o valor cultural e simbólico atribuído a este instrumento, o qual lhe é assegurado pelos distintos agentes envolvidos no processo educacional (organizações educacionais federais, instituições filantrópicas, família, comunidade escolar, gestão, corpo docente, aluno), mas evidenciado que o livro didático é o principal suporte referenciador e determinante dos objetos de conhecimento que serão introduzidos e abordados em sala de aula interferindo diretamente na formação pessoal, crítica e subjetiva do alunado.

Neste sentido, ressaltam Souza e Leite (2020), a inegabilidade de que o livro didático é o principal veículo pelo qual os objetos de ensino de todas as disciplinas chegam à quase totalidade das salas de aula de nossas escolas, destacando-se as públicas. Mesmo diante dos avanços tecnológicos, sustentam que o livro didático continua sendo o principal suporte do professor e , não raramente, por falta de outras opções, acaba sendo o único recurso adotado pelo docente.

Perante esse quadro, consideramos relevante, nesta seção, apresentar o panorama de recentes estudos que analisam o enfoque dado aos objetos de ensino de modalidade oral (gêneros orais ou eixo da oralidade previstos nos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa) a partir do livro didático.

Nesse panorama, Elsner e Vitorino (2020), ao analisarem os gêneros orais no Ensino Fundamental a partir de reflexões sobre o livro didático elegendo um exemplar da coleção *Português Linguagens* da editora Saraiva, triênio 2017, 2018, 2019, de autoria de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães como corpus de análise, localizaram a presença de apenas um capítulo destinado às discussões referentes ao ensino da oralidade, o qual trouxe como suporte o gênero discursivo/textual seminário. De acordo com as pesquisadoras, a abordagem é restrita, precária e insuficiente, uma vez que o capítulo, na íntegra, constituiu-se como um roteiro a ser seguido para a produção final carecendo de uma abordagem do gênero em todas as suas dimensões, incluindo aspectos paralinguísticos (postura, voz, modulação, posicionamento, entre outros), os quais, segundo apontam as pesquisadoras, são minimizados.

Semelhante movimento verificamos nos estudos empreendidos por Quirino (2014), que ao concluir sua dissertação de mestrado intitulada "Gêneros orais em livro didático de LP e a

aplicabilidade dos gêneros debate e seminário em sala de aula”, sintetiza que embora o material analisado aborde as etapas desejáveis para a aprendizagem de um gênero discursivo/textual oral (reconhecimento, produção e refacção) sinaliza para a ausência de um trabalho aprofundado de suas características essenciais, sobretudo, as de dimensão não verbal, fatores igualmente evidenciados por Elsner e Vitorino (2020).

Gonçalves e Batista (2020), ao analisarem o espaço cedido ao oral nas aulas de Língua Portuguesa mediante a análise de um livro didático, principal suporte de aprendizagem de uma escola estadual localizada no noroeste do Rio Grande do Sul, verificaram que o livro, em questão, prioriza o uso dos gêneros escritos, cedendo poucos espaços para a introdução dos gêneros orais. Segundo as pesquisadoras, uma das hipóteses que pode ser levantada para justificar o menor número de gêneros orais é a tradição hegemônica vinculada à escrita, entendida, por muito tempo, como modalidade principal das aulas de língua materna; também, pode-se considerar a concepção de que a oralidade já se faz presente na vida dos alunos e, por isso, ela não se torna tão relevante na prática cotidiana escolar.

Os resultados obtidos pelas pesquisadoras reiteram discussões semelhantes às apresentadas no item anterior (3.1) desta seção, confirmam dados similares evidenciados por distintos pesquisadores em múltiplos contextos (LOUSADA e SANTOS, 2021; DIEL e GONÇALVES, 2021 ; PEREIRA e SILVA, 2020) e uma vez mais sinalizam para a emergência de estudos atrelados a esse campo, bem como da busca por ações didáticas que mediatizem o ensino efetivo do oral em sala de aula.

Sob um enfoque distinto das pesquisas centradas na análise das propostas para o ensino dos gêneros discursivos/textuais no Ensino Fundamental Anos Finais, as pesquisadoras Maciel, Bilro e Magalhães (2020), mapearam a diversidade de gêneros orais disponíveis nos livros didáticos destinados ao ensino nos Anos Iniciais, sobretudo àqueles que priorizam as etapas de alfabetização. Para tanto, analisaram cento e quinze resenhas avaliativas emitidas pelo Guia do Livro Didático, anos de alfabetização e letramento, em suas edições de 2007, 2010, 2013, 2016, organizando os dados a partir da contabilização da frequência com que cada gênero oral apareceu em cada edição do Programa, no eixo da oralidade, e adotando como metodologia de análise uma perspectiva qualitativa. Após criteriosa análise, os resultados quantitativos apontaram para um aumento na ocorrência de gêneros orais, ao longo das quatro edições do PNLD analisadas. No ano de 2007 foram 23 (vinte e três) gêneros; no ano de 2010, 39 (trinta e nove); no ano de 2013, 36 (trinta e seis); e no ano de 2016, 35 (trinta e cinco). Já em relação à diversidade verificaram que o repertório de gêneros orais varia, em maior frequência, no âmbito dos gêneros formais, e em maior quantidade, no contexto de gêneros informais.

Na percepção das pesquisadoras, os dados sinalizam para um cenário favorável à ampliação das demandas da oralidade no contexto escolar e corroboram para a formação inicial de leitores e produtores de textos capazes de ampliar, nos estágios seguintes de sua aprendizagem, seu papel de cidadão suportados pela adoção dos distintos gêneros discursivos/textuais orais.

Por fim, a última pesquisa ,por nós analisada, intitula-se “O tratamento da oralidade no programa nacional do livro didático 2019: o que muda em relação às edições anteriores?” e possui como seu principal objetivo verificar a forma como se apresenta o eixo de ensino da oralidade no PNL D 2019 ,bem como as principais mudanças do Guia 2019 em relação às edições anteriores, no que concerne ao trabalho com o oral nos Livros Didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após adotar a pesquisa documental como referência para a análise dos dados, as pesquisadoras concluíram que uma das grandes mudanças a ser considerada é o alinhamento dos critérios de avaliação do Guia Didático às prerrogativas da BNCC para o ensino do eixo oralidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em contrapartida, sob um plano geral, o Guia Didático 2019 não sofreu grandes alterações em relação às suas edições anteriores. Conforme afirmam Mendes e Pessoa (2020), o eixo oralidade para o ensino nos 1º e 2º ano, por exemplo, não trazem acréscimos inovadores, pelo contrário, mantém a consideração das situações de comunicação mais comuns ao cotidiano das crianças para o suporte da aprendizagem. Por sua vez, os gêneros orais mais formais e públicos são indicados explicitamente somente a partir do 3º ano em diante, o que não acontecia nas edições anteriores.

Ressaltam, ainda, que as mudanças observadas em relação às outras edições limitam-se à estrutura da ficha de avaliação e de suas respectivas resenhas, sem nenhum avanço de conteúdo, com o agravante de não haver, segundo afirmam, uma ficha específica para a avaliação do eixo oralidade, conforme ocorre nos outros eixos (leitura, produção textual e análise linguística/semiótica).

Na concepção das pesquisadoras, a ausência de um bloco específico para oralidade na ficha avaliativa impede a identificação objetiva do que é viável de ser trabalhado nesse eixo, ao passo que é possível identificar dimensões do oral sendo mobilizadas em critérios aparentemente pertencentes a outros eixos, o que faz com que a oralidade não apareça como um objeto de ensino autônomo e complexo, mas sim, coexistente em função dos outros eixos previstos para o ensino de Língua Portuguesa.

De modo geral, o panorama emanado das últimas pesquisas deflagra um cenário já bastante debatido no que concerne ao âmbito do oral. Por um lado, nota-se a proeminência de pequenos avanços acerca da compreensão a respeito da necessidade de se ensinar os

gêneros discursivos/textuais orais, sobretudo os de caráter formal, os quais fornecerão suporte à formação do estudante, imprescindível à sua atuação social e posicionamento cidadão. Por outro lado, verifica-se, ainda, a prevalência de propostas e de ações didáticas fundamentadas, essencialmente, em técnicas de oralização e de textualização, as quais deveriam constituir-se somente como um percurso de passagem para o reconhecimento das propriedades complexas de um gênero e não como um objeto e/ou finalidade de aprendizagem, conforme algumas pesquisas demonstraram ocorrer tanto no conteúdo ofertado pelos manuais didáticos, quanto na prática pedagógica de alguns professores.

E, nesse amplo e variável contexto, estabiliza-se a certeza do espaço limitado cedido à aprendizagem do oral e do quanto ainda é preciso ser feito para uma inversão efetiva destes fatores.

## **CAPÍTULO 4 - PESQUISA, PERCURSO, MÉTODO.**

**“Uma ideia só se esclarece para si mesma no processo de seu esclarecimento para o outro”**

**(BAKHTIN, 2016. Diálogo I, p.118)**

Neste capítulo, apresentaremos as bases metodológicas que embasam o progresso desta pesquisa. Com este intuito, primeiramente, traçaremos um percurso de seu contexto inicial e dos artefatos que projetaram a idealização de seu desenvolvimento para, na sequência, apresentar os métodos e procedimentos que subsidiam a concretização deste trabalho.

### **4.1 Contexto: tópicos para um projeto inicial de pesquisa.**

A suposição de que os aspectos orais do ensino da língua e, sobretudo, a sua materialização em gêneros pertencentes a esta modalidade são pouco considerados no ensino e na aprendizagem de língua materna delimitaram o esboço inicial de um projeto para a pesquisa.

Nesse contexto, o percurso memorial constituído na apresentação deste trabalho demonstrou que o fragmentado contato da pesquisadora, ao longo de sua formação escolar, com gêneros advindos da modalidade oral, seu efetivo conhecimento ocorrido apenas com o ingresso no ensino superior e a premência da apropriação de recursos orais em razão das demandas de sua profissão docente, instigaram a investigação das causas que, supostamente, sobrepõem a modalidade escrita da língua e de seus respectivos gêneros à modalidade oral e aos gêneros que materializam esta esfera da comunicação.

Nesse trajeto, a atuação desta pesquisadora em diferentes contextos e atribuições profissionais enquanto professora de Língua Portuguesa, coordenadora pedagógica para o Ensino Fundamental Anos Finais e formadora de professores, ratificou a hipótese inicial de que no contexto educacional subsistem concepções, diretrizes e práticas que priorizam o ensino da modalidade escrita da língua, possivelmente sob a pretexto suposição de que, ao ingressar no universo escolar o estudante traga consigo esta bagagem de oralidade adquirida nas práticas e vivências cotidianas.

De fato, ao direcionarmos-nos pela perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2016) da primariedade dos gêneros discursivos que se definem nas situações comunicativas cotidianas e informais tais como, o recado, o diálogo informal, as brincadeiras e comandas infantis, as instruções e orientações generalizadamente ocorridas no âmbito das interações familiares e comunitárias, concordaremos que ao ingressarem no universo escolar as crianças

previamente dominem a estilística dos gêneros definidos como primários. Entretanto, ao lado destes gêneros coexiste uma gama de formas, composições e estilos discursivos que originados no oral evoluem para arquétipos mais complexos, como por exemplo, os gêneros discursivos/textuais debate, seminário e assembleia que por apresentarem contextos, características, finalidades e interlocutores específicos demandam um ensino sistematizado para uma aprendizagem efetiva e completa.

Por outro lado, considerando-se o advento tecnológico e as atualizações promovidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), deparamo-nos com a difusão de outros gêneros embasados no oral, como por exemplo, o podcast que caracteriza-se pelo compartilhamento de áudios referentes às mais distintas esferas e temáticas.

Foi a partir deste segundo plano que delinearam-se as pretensões desta pesquisa. Ou seja, do intento de desvendar este oral mais complexo que não se reduz à vocalização materializada através da voz e direcionada à fala pretensamente dita correta do aluno, mas que estende-se à complexidade de sua relação estreita com a escrita através da expressão dos gêneros que dela dependem, como por exemplo, a exposição oral ou aos que dela independem e, portanto, distanciam –se, como é o caso, por exemplo do debate regrado.

Nesse âmbito, o contexto remoto que, inicialmente, projetou esta pesquisa constituiu-se a partir do plano experiencial da pesquisadora mediante os distintos papéis sociais assumidos ao longo de sua trajetória de estudante à profissional da educação mediante os quais experimentou-se, por meio de suas sucessivas etapas, a carência de conhecimentos em relação à identificação e ao uso dos gêneros orais imprescindíveis não só às situações comunicativas informais da vida cotidiana, mas, sobretudo àquelas mais complexas e elaboradas, como pretende-se demonstrar a partir deste estudo.

#### **4.2 A validação dos artefatos de análise**

O interesse pelos gêneros discursivos/textuais orais, que direcionou as distintas etapas desta pesquisa nos posicionou defronte a um contexto mais amplo. Durante a elaboração do projeto e de sua transmutação em pesquisa, as suposições de que os gêneros pertencentes à modalidade oral não estariam sendo devidamente introduzidos e suficientemente explorados nos contextos do ensino e da aprendizagem, nos moveu ao levantamento de hipóteses acerca das metodologias e dos instrumentos que subsidiam o processo de ensino.

Conforme discutido no segundo capítulo desta tese, a educação em território brasileiro e, sobretudo a educação de caráter público, condiciona-se às diretrizes regimentais instituídas pelos Órgãos do Governo Federal. Nessa esfera político-educacional, a elaboração dos documentos prescritivos que orientarão o ensino público no país relaciona-se às concepções do capitalismo neoliberal (ROCHA e PEREIRA, 2018). As etapas de sua

produção ficam restritas à cúpula sugestionada pelo Ministério da Educação e de seus colaboradores. Face à análise final, as ementas são disponibilizadas à consulta pública etapa em que, supostamente, ocorre a participação ativa e democrática dos profissionais de educação e da comunidade em geral.

Semelhante processo foi recentemente reprisado com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, ocorrida em dezembro de 2017, cujo escopo principal pautou-se na definição de um currículo mínimo único que, em tese, reduziria as desigualdades entre o acesso integral e a qualidade efetiva da educação.

Na posição de Girotto (2018), as prescrições advindas desta diretriz educacional são “à prova de professores” uma vez que blindam os conteúdos a serem trabalhados tolhendo, por essa ação, o trabalho docente, descaracterizando a multiculturalidade regional e a emancipação do aluno. Em decorrência desse contexto, observa Girotto (2018), que as avaliações padronizadas, aplicadas sistemática e frequentemente pelos Órgãos Federais, garantem a recepção e a observação dos documentos prescritivos, como uma espécie de regulação do sistema escolar, sob a pena de um patamar insuficiente dos índices de aprendizagem e o conseqüente fracasso escolar serem atribuídos à responsabilidade das escolas e de seus professores.

De modo similar, a mobilização dos Órgãos Federais para a produção de diretrizes de ensino que, em tese, homogeneizem o acesso e a qualidade do ensino público no país, deflagra a conseqüente produção de materiais didáticos que atendam a estas normativas e direcionem o trabalho do professor em sala de aula.

Este complexo cenário, descortinado no segundo capítulo desta pesquisa, relaciona-se aos questionamentos iniciais de nossa investigação interligadas às metodologias e aos suportes didáticos que balizam o ensino dos gêneros orais.

Ao passo que a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) normatiza os objetos de conhecimento mínimos que devem ser trabalhados em cada etapa da Educação Básica, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ativo no país desde 1985, encarrega-se de sua reprodução e distribuição.

Nesse cenário e a partir das considerações apresentadas nas páginas introdutórias e no terceiro capítulo deste trabalho, compreende-se a representatividade do livro didático para os processos de ensino e de aprendizagem. Representatividade, igualmente constituída tanto pelos órgãos que o financiam quanto pela comunidade escolar que, em razão das normatizações documentais, vê-se cerceada por esta complexa rede de produção e de distribuição do material didático.

Perante o exposto, constatamos que para os fins desta pesquisa, a análise do livro didático constituía-se em um referencial potencializador para a identificação de gêneros orais,



a observação e a análise sobre a(s) forma(s) como são propostos uma vez que, no livro, os conteúdos sugeridos alinham-se ,tanto os referenciais teóricos das diretrizes públicas e educacionais, quanto às concepções didáticas da comunidade escolar que os adota.

Frente a isso, definimos o livro didático como objeto de análise no qual pretende -se verificar se as propostas apresentadas para o ensino de gêneros discursivos/textuais orais favorecem a apropriação, pelo aluno, dos elementos constitutivos do gênero.

Para tanto, a seleção da Coleção didática para esta pesquisa definiu-se a partir das escolhas efetuadas na Rede Municipal de Ensino de Itatiba, na qual atuo desde o ano de 2009.

No segundo semestre do ano letivo de 2019 o Ministério da Educação divulgou a listagem com as seis obras aprovadas <sup>6</sup>para a escolha, fixando a data limite para as indicações dos municípios em 16/09/2019. Entre o recebimento inicial dos exemplares para análise e a data final para a indicação transcorreram-se cerca de quarenta e cinco dias, tempo restrito se comparado às edições anteriores nas quais, o tempo estimado entre a divulgação, o recebimento das obras e a escolha dos títulos compreendia o prazo de sessenta e cinco a noventa dias.

Nesse período, coordenava a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental sendo, portanto, uma das responsáveis diretas pelos trâmites de escolha.

Mediante isso, uma de nossas primeiras ações foi a de reunirmo-nos com os demais agentes responsáveis pelas ações/decisões educacionais no Município (Secretário de Educação, Secretária Adjunta, Supervisores de Ensino, Professores Formadores das distintas disciplinas e segmentos). Nesse encontro, ressaltou-se a imprescindibilidade de atentar-se às orientações do MEC, à Guia para a escolha do PNLD, 2019, às orientações dos Supervisores de Ensino Regionais e Locais e, por fim , ao currículo recém-elaborado para o Ensino Municipal.

Fiéis aos parâmetros recebidos, reunimo-nos (nessa ocasião, apenas os docentes responsáveis pela formação continuada) para o estudo das diretrizes divulgadas pelo MEC e para o preenchimento das fichas de avaliação, elaboradas segundo os critérios estabelecidos pela Comissão Técnica nomeada pelo MEC, que acompanham os livros didáticos aprovados e disponibilizados à escolha e cujo preenchimento é de caráter obrigatório.

---

<sup>6</sup> 1. COSTA; MARCHETI e PAIVA. Geração Alpha Língua Portuguesa. SM, 2018.

2. OLIVEIRA; FARIA e SILVA. Aipoema Português. Editora do Brasil, 2018.

3. ARAÚJO. Tecendo Linguagens. IBEP, 2018.

4. ORMUNDO; SINISCALCHI. Se liga na Língua. Leitura. Produção de Texto e Linguagem. Moderna,2018.

5. DELMANTO;MATOS e CARVALHO. Português: Conexão e Uso. Saraiva Educação,2018.

6. OLIVEIRA; JURADO e SOARES. Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem. Moderna, 2018.

Após esse estágio, elaboramos uma ficha de avaliação individual, destinada ao docente, priorizando tanto os critérios avaliativos sugeridos pelo MEC quanto as diretrizes essenciais de nosso Currículo Municipal e as encaminhamos para as unidades escolares com a orientação de que a pré-análise ocorresse individualmente e, logo após, a gestão escolar disponibilizasse momentos para a reunião dos docentes entre os pares da mesma disciplina e a equipe escolar em geral.

De acordo com os relatos recebidos dos gestores das vinte e quatro unidades escolares de Ensino Fundamental que compõem a Rede deste município, foram disponibilizadas em torno de 4h/aulas para o início e a conclusão dessa etapa do processo avaliativo. Já a nível municipal, foram oferecidos dois encontros presenciais extensivos aos setenta e cinco profissionais atuantes na área de linguagem, no período, nos quais obteve-se 80% de presença docente.

Ao final deste processo, a obra selecionada pela porcentagem maior dos docentes participantes foi a intitulada “Se liga na língua”, da autoria de Wilton Ormundo; Cristiane Siniscalchi e edição da Moderna, editora. Opção única, a obra destina-se ao uso didático dos professores e alunos do Município de Itatiba e define-se como objeto instrumental de nossa análise.

A seguir, apresentaremos sua breve caracterização no intuito de propiciar maiores conhecimentos acerca do instrumento analisado.

### **4.3 Um olhar panorâmico sobre a coleção em análise**

De acordo com os produtores Ormundo e Siniscalchi (2018), a coleção didática “Se liga na Língua, Leitura, Produção de Textos e Linguagem” fundamenta-se sob uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva o que os motivou à busca de atividades que resgatem os conhecimentos prévios dos alunos e, proporcionalmente, ampliem seu repertório.

Para tanto, a coleção compõem-se de quatro volumes destinados aos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Cada um desses volumes, organiza-se em torno de oito capítulos com foco em um gênero principal e a menção de demais subgêneros pertencentes a campos de atuação relacionáveis ao do gênero principal ou que dele se aproximem via analogia estrutural, temática ou intertextual.

Considerando-se que tradicionalmente, a maior parcela das escolas públicas as quais, por sua vez, são destinatárias diretas da coleção, estrutura seu calendário escolar a partir da definição de quatro bimestres letivos, o professor estará condicionado a planejar-se para o ensino de dois capítulos a cada etapa bimestral.

Sob um plano geral, cada capítulo estrutura-se a partir da mediação dos seguintes boxes e seções: duas leituras relacionadas ao gênero em enfoque no capítulo ; se eu quiser aprender mais seção destinada a inclusão de informações complementares relacionadas a quaisquer um dos tópicos abordados no capítulo; [nosso gênero] na prática, a qual compõem-se de atividades de escrita, reescrita e retextualização do gênero focado; textos em conversa seção responsável pela exposição de gêneros similares ou pertencentes à mesma esfera do gênero em estudo; mais da língua; boxe destinado à exposição dos tópicos gramaticais e da análise linguística que será desenvolvida no capítulo; isso eu já vi seção na qual pretende-se apresentar objetos de conhecimentos possivelmente já aprendidos pelos alunos e distribuídos em distintas páginas da coleção. Por fim, a seção entre saberes, a qual busca agregar conteúdo de cunho informativo ou cultural que estabeleçam também relações com outras dimensões da linguagem, como por exemplo, a arte, o cinema, a dança, a fotografia.

Vejamos, na sequência, um exemplo dessa composição:

**Figura 1: Sumário do capítulo 2 – Se Liga na Língua 7.º ano**

CAPÍTULO 2 – ENTREVISTA: UM BATE-PAPO ORGANIZADO				
Leitura 1	Leitura 2	Se eu quiser aprender mais	Nossa entrevista na prática	Textos em conversa
"Serginho (Grisman) entrevista vítima de <i>bullying</i> " (Manoela Sales) p. 54 Desvendando o texto p. 56 Como funciona uma entrevista? p. 57	"Entrevista com Pedro Braggio" p. 58 Refletindo sobre o texto p. 60	Perguntas bem formuladas p. 62	Momento de produzir p. 64 Momento de avaliar p. 65 Momento de apresentar p. 65	Entrevista de vítima de <i>bullying</i> e poema "Vozes-mulheres", de Conceição Evaristo p. 66
Transformando a entrevista em <i>post</i>	Mais da língua	Isso eu já vi	Entre saberes	
Produção de <i>post</i> p. 67	Pronome pessoal p. 68 Pronome pessoal reto e oblíquo p. 69 Pronome de tratamento p. 71	O uso de <i>x</i> e <i>ch</i> p. 77	Leitura da lei nº 13.185, de 2015, discussão em grupo e análise de artigos da lei, elaboração de esquema p. 79	

**FONTE:** Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 9).

Com o intuito de instrumentalizar adequadamente o professor, cada seção é detalhadamente especificada e acrescida de sugestões de uso, conforme indicado na figura:

**Figura 2: Quadro descritivo de boxes e seções. Se liga na Língua, 7.º**

		Descrição	Sugestões para o professor
Capítulo com foco em um gênero	Mais da língua	<p><b>Pra começar:</b> breve atividade de ativação de conhecimento prévio ou observação de tópico gramatical em uso</p> <p><b>Tópico:</b> exposição teórica de tópicos gramaticais, com exemplos, esquemas e tabelas</p> <p><b>[Tópico] na prática:</b> atividades de exploração de textos de gêneros variados para leitura de sentido global, observação de usos intencionais da língua e demais semioses e efeitos deles decorrentes e reflexões metalinguísticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar a realização de <b>Pra começar</b> como tarefa de casa ou como atividade de sala. Não solicitar a continuidade da seção antes da reflexão sobre essa atividade inicial.</li> <li>Partir da atividade para a exposição do conteúdo teórico, preferencialmente por meio de paráfrase, com aproveitamento ou não dos exemplos e esquemas do capítulo. O texto didático deve servir, preferencialmente, como material para consulta ou estudo posterior.</li> <li>Solicitar a realização das atividades e fazer, posteriormente, a correção. Aproveitar, nessa etapa, os textos das atividades solicitando paráfrases, questionando os alunos sobre a concordância ou não com o ponto de vista defendido, identificando e discutindo a presença de estereótipos etc.</li> <li>Observar se há, na seção, um <b>Desafio de escrita</b> e organizar a atividade de modo que seja realizado após as correções.</li> <li>Avaliar, no final da seção, se houve bom aproveitamento das atividades. Os tópicos serão retomados em seções posteriores, mas, caso seja notada dificuldade significativa, propor outras atividades (orais e coletivas, escritas e individuais etc.), inclusive se valendo dos textos disponíveis no capítulo.</li> </ul>
	Isso eu já vi/Isso eu ainda não vi	<p>Atividades de revisão ou apresentação de itens pontuais importantes para a apropriação da linguagem escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar aos alunos que façam as atividades como tarefa de casa ou de sala.</li> <li>Explicar não ser um objetivo a memorização das regras informadas; elas funcionam como material de consulta.</li> <li>Proceder a correção, avaliando a apropriação das informações. No caso de revisões, esperam-se respostas rápidas e predominantemente corretas.</li> <li>Retomar as informações por meio de paráfrase e síntese para reforçá-las e verificar sua compreensão.</li> <li>Avaliar, no final da seção, se houve bom aproveitamento das atividades. Caso seja notada dificuldade significativa, propor outras atividades.</li> <li>Fazer referência constante, nas atividades de leitura e de produção, aos conteúdos da seção como forma de reforçar o processo de aquisição da linguagem escrita.</li> </ul>

**FONTE:** Ormundo e Siniscalchi (2018, p. XXXV).

O modelo exposto anteriormente integra as páginas iniciais dos quatro volumes da coleção didática em análise e oferta a sugestão de ações que correspondem desde às práticas usuais do cotidiano escolar (como propor exercícios e operar sua correção) a intervenções avaliativas de aprendizagem ou a estratégias dinamizadas (análise compartilhada de imagens, exposição de ideias), ações que enquadram-se nas recomendações de estratégias de ensino e aprendizagem propostas por distintos pesquisadores em didática e ensino (SILVA E COSTA, 2017 ; CAREGNATO, MARCHETTI E TURELLA, 2016 ; ANTUNES, 2009)

Desse contexto, depreende-se que o manual do professor no formato em "U", conforme denominado por seus idealizadores, proporciona orientações pertinentes tanto aos docentes em início de carreira quanto aos experimentados na profissão.

Cabe ressaltar que o mesmo conteúdo explicitado, sumariamente, em forma de quadros resumitivos é reapresentado na seção denominada "Orientações específicas". Nessa

partição, os produtores organizam a divisão dos conteúdos propostos a partir da consideração de quatro bimestres letivos.

Em relação à perspectiva didática -metodológica, os autores asseguram que a coleção estrutura-se a partir da perspectiva do ensino de gêneros de texto cabendo, portanto, a cada um dos oito capítulos, a priorização de dois gêneros textuais. Em tese, o trabalho didático em sala de aula estaria condicionado ao ensino – aprendizagem de um gênero textual por mês, uma vez que, nas referidas orientações os produtores indicam a sondagem aprofundada de dois gêneros por bimestre, conforme sinaliza a imagem.

**Figura 3: Orientações específicas elencadas por bimestre. Se liga na língua, 7.º ano**

**Segundo bimestre**

Neste bimestre, os alunos explorarão o **conto fantástico** e o **poema narrativo**, variações de gêneros já estudados.

O **conto**, gênero previsto para o estudo desde o início do Ensino Fundamental, já foi explorado no volume do 6º ano, com ênfase nos elementos estruturais. A partir do 7º ano, nesta coleção, sua abordagem, além de aprofundar essa observação, tem como meta diversificar a oferta de textos, explorando subgêneros. Entendemos, em consonância com a BNCC, que a continuidade da formação do leitor literário prevê o desenvolvimento da capacidade de fruir, o que pressupõe uma atitude de respeito (e admiração) em relação a produções que não são necessariamente familiares ou próximas do universo de expectativas do aluno e que essa ampliação do repertório lhe permite desenvolver critérios de escolha e preferência (BNCC, p. 154), igualmente relevantes para essa formação. Em nome disso, optamos pela abordagem do conto fantástico, do conto psicológico e do miniconto neste e nos próximos volumes da coleção.

**FONTE:** Ormundo e Siniscalchi (2018, p. XXXV).

Nesse contexto, as orientações específicas apresentam uma breve caracterização do gênero proposto, sua relevância no âmbito social, bem como sua relação com os objetos de conhecimento prescritos pela BNCC, 2018 além das supostas relações entre os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Essas informações são distendidas no formato de um texto descritivo - ilustrativo que compreende o espaço de 6 a 7 páginas por volume. Ao final de cada bimestre, o conteúdo é viabilizado também, no formato de quadro resumo, conforme o exemplo.

**Figura 4: Quadro-resumo; gêneros, competências e habilidades. Se liga na língua, 7.º ano**

Capítulos	Pré-requisitos necessários	Principais objetivos relacionados ao conteúdo dos capítulos	Competências gerais em foco	Competências e habilidades desenvolvidas
Conto fantástico: um mundo um tanto estranho	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ EF67LP28/36</li> <li>▪ EF69LP47/51</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explorar os recursos estruturais, estilísticos e discursivos próprios do conto fantástico.</li> <li>▪ Tomar consciência da variedade de subgêneros do conto.</li> <li>▪ Revisar o estudo dos elementos básicos da narrativa.</li> <li>▪ Reconhecer a combinação entre os planos real e imaginário como característica central do conto fantástico.</li> <li>▪ Aprofundar o estudo sobre verossimilhança em narrativas.</li> <li>▪ Produzir um conto fantástico.</li> <li>▪ Participar de um concurso literário.</li> <li>▪ Reconhecer o efeito provocado pela mescla entre os planos real e imaginário no conto fantástico e em uma escultura.</li> <li>▪ Estudar o funcionamento dos pronomes possessivo, demonstrativo e indefinido e suas funções sintático-semânticas nas orações.</li> <li>▪ Distinguir as funções de pronomes substantivos e adjetivos.</li> <li>▪ Escrever a continuação de uma peça, valendo-se do emprego de pronome indefinido e expressão pronominal indefinida para introduzir uma crítica.</li> <li>▪ Revisar a grafia de palavras relativa ao uso de “s”, “z” e “x”.</li> <li>▪ Perceber similaridades na forma composicional entre conto fantástico e fotomontagem.</li> <li>▪ Explorar diferentes fotomontagens.</li> <li>▪ Produzir fotomontagem artística.</li> <li>▪ Entrar em contato com títulos de ficção científica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ CG 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ EF06LP04</li> <li>▪ EF07LP06/12/13</li> <li>▪ EF67LP06/08/11/20/23/27/28/30/32/33/38</li> <li>▪ EF69LP03/05/07/17/25/47/48/49/50/51/52/54</li> <li>▪ EF89LP32/33/35</li> </ul>

**FONTE:** Ormundo e Siniscalchi (2018, p. XXXVI).

Em complementação às orientações propostas os autores sugerem o acesso ao acervo digital do professor, o qual segundo Ormundo e Siniscalchi, 2018 apresentam, para cada ano do ensino fundamental, 12 sequências didáticas complementares às propostas de atividades do livro impresso. Segundo a percepção dos autores, essas sequências podem ser aplicadas de distintas formas, “considerando-se o ritmo de aprendizagem de seus alunos, seus objetivos pedagógicos e a quantidade de horas-aula de que dispõe para realizar o curso” (Ormundo e Siniscalchi, 2018 p. XXV).

A verificação dessas sequências será ,por nós operacionalizada, posteriormente, se caso houver procedimentos correlacionados à esfera do oral, objeto de nosso estudo.

#### 4.4 Questões de investigação e procedimentos para a análise

A suposição de que os gêneros discursivos/textuais orais são insuficientemente sistematizados no ensino e as diretrizes federais, assim como, os materiais didáticos elaborados a partir destas proposições, contribuem para uma possível escassez das práticas orais, suscitaram as seguintes questões.

1. Como o material didático, construído a partir do novo documento curricular, propõe o trabalho com gêneros discursivos/textuais orais?

2. A nova configuração traz atividades que favoreçam a apropriação, pelo aluno, dos elementos constitutivos do gênero (conteúdo temático, estilo, construção composicional)?

Para responder a estas questões, fundamentamo-nos na perspectiva Bakhtiniana (2016) de linguagem, segundo a qual toda a comunicação estrutura-se a partir de modelos de gêneros pré-existentes nas diversas esferas da vida humana, constantemente remodeladas pelos falantes, com o intuito de atender aos objetivos de uma dada situação comunicativa. Desta percepção depreende-se o caráter social, dialógico e ideológico da linguagem, uma vez que, toda expressão comunicacional procede das interações entre os seus interlocutores.

A partir dessas premissas, nos propomos a efetuar uma análise dialógica do discurso.

De acordo com Brait (2006), Bakhtin e os colaboradores de seu convívio não propuseram uma teoria analítica conclusiva, com características de método e aplicável à análise instrumental conforme observa-se, por exemplo, na Análise do Discurso Francesa. Entretanto, os estudos desenvolvidos por Bakhtin, Volóchinov, Medvedev e outros membros do que, atualmente, denomina-se Círculo de Bakhtin corroboraram para o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso proposta, posteriormente, por estudiosos do círculo bakhtiniano, a partir do conjunto contextual da obra destes filósofos da linguagem e que fundamenta-se no seguinte princípio: *“não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido”* (Brait 2006, p.24).

Nesse âmbito, Brait (2006), sugere que a definição de um protótipo de análise não se aplica e, inclusive, contradiz o caráter social, vivo e interativo da linguagem. Entretanto, a indissolubilidade das relações existentes entre língua, linguagem, história e sujeito viabiliza a proposição de uma análise dialógica do discurso direcionada à percepção da construção/produção de sentidos essencialmente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.

Desse modo, o embasamento para uma teoria de análise dialógica do discurso pode ser explicitado mediante a consideração dos elementos intra e extralinguísticos que permeiam o objeto de análise. Segundo Brait (2006), esta consideração do contexto mais amplo que envolve o objeto observado pode ser definido a partir do conceito bakhtiniano de “metalinguagem”, segundo o qual tomando-se, por exemplo, a língua (objeto de estudo da linguística) tem-se, sob a perspectiva da metalinguagem, uma percepção ampla do objeto sob múltiplos aspectos, os quais consideram não apenas sua estruturação interna, fonológica ou sintática, mas o discurso, o uso, o contexto dialógico que exige emissão e reciprocidade enquanto comunicação interativa entre distintos sujeitos.

Sob similar perspectiva, Pereira e Rodrigues (2010), postulam sobre a possibilidade de se estabelecer uma metodologia sociológica de análise da linguagem, mediante a adoção de uma postura dialógica frente ao objeto discursivo. Para os autores, assim como para Brait (2006), não há, a partir da configuração das pesquisas do círculo bakhtiniano a intencionalidade da proposição de um método sistêmico para a análise. Entretanto, conceitos fundamentais do círculo revisitados à luz da Linguística Aplicada moderna convergem para a transdisciplinaridade desse posicionamento epistemológico e sinalizam para a possível constituição de pesquisas que aliem às regularidades composicionais e textuais dos gêneros a natureza social, discursiva, histórica, cultural e dialógica que condicionam sua remodelação pela constante atividade humana.

Nesse contexto, aderir à perspectiva de análise dialógica do discurso requer a articulação com vários campos de conhecimento a partir do reconhecimento do papel fundamental da linguagem na constituição dos sujeitos. A observação da discursividade em sua constituição ativa nas distintas esferas de produção, circulação e recepção *“encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos”* (BRAIT, 2006 p. 14).

Nesse contexto, com o intuito de promover uma análise dialógica do discurso compatível aos objetivos e às questões dessa pesquisa, pretendemos:

a) analisar o texto introdutório que define as perspectivas metodológicas e o encaminhamento didático conferido ao oral na coleção “Se liga na língua, Leitura, Produção de Texto e Linguagem”.

b) verificar quais gêneros discursivos/textuais orais são apresentados na coleção didática e a frequência com que aparecem.

c) avaliar as atividades sugeridas para o ensino do oral e as possibilidades de apropriação dos elementos constitutivos dos gêneros discursivos/textuais orais a partir dos encaminhamentos metodológicos propostos pelo livro didático.

No capítulo seguinte apresentamos a discussão em torno do corpus proposto e dos resultados de sua análise.



## **CAPÍTULO 5 – Análise Dialógica: interlocuções entre as diretrizes educacionais e a produção didática.**

**“Falante e compreendedor jamais permanecem cada um em seu próprio mundo; ao contrário, encontram-se num novo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos; dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas”.**

**(BAKTHIN, 2016. Diálogo I, p.113)**

Assim como expresso pela epígrafe, nesse capítulo adentraremos no mundo das possíveis relações que se estabelecem entre as diretrizes oficiais educacionais e o material didático produzido a partir de sua homologação, por meio da análise dos dados coletados para essa pesquisa. A fim de compreender o contexto mais amplo no qual se inserem a proposta, o ancoramento teórico e os destinatários do material a ser analisado, iniciaremos o tratamento do corpus coletado pela investigação dos textos introdutórios que compõem a apresentação do Manual do Professor. Considerando-se que as diretrizes teóricas assumidas nessa pesquisa definem que a linguagem permeia todas as interfaces da comunicação e da atividade humanas, iniciaremos nossa análise contextualizando as concepções e os procedimentos regidos pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Língua Portuguesa prosseguindo para a análise da seção, sobre a qual, os produtores apresentam as concepções de linguagem que fundamentaram a elaboração da coleção selecionada. Na sequência, exporemos a análise dialógica dos discursos que estabelecem relação entre as temáticas; a coleção e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa exposta na seção 5.1.1, a BNCC e a coleção apresentada no tópico 5.1.2 e as práticas de linguagem e a organização da coleção discutidas na seção 5.1.3.

Após a conclusão deste primeiro estágio, apresentaremos, sob um panorama descritivo-analítico o tratamento conferido ao eixo oralidade, pelo livro didático, bem como a ocorrência de gêneros discursivos/textuais orais nesses exemplares.

Por fim, empreenderemos a análise do capítulo específico destinado ao ensino e a aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais orais Palestra e Seminário.

### **5.1 A proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa**

Conforme atestam os movimentos em prol da constituição de uma Base única e comum que priorize objetos de conhecimento extensivos e supostamente unificadores da realidade de ensino brasileira, a atual diretriz preserva o diálogo com normativas oficiais anteriores ao passo que, as atualiza em relação às demandas da sociedade contemporânea (BNCC, 2018 p.8). Nesse contexto, ao preservar-se, conforme afirmam seus idealizadores, a continuidade

de prerrogativas e concepções assumidas anteriormente, a atual diretriz adere a perspectiva enunciativa para o ensino da linguagem, já defendida nos PCNs (1998), segundo a qual a língua é um instrumento vivo e social que viabiliza as interações, decorrentes das mais variadas situações comunicativas.

A partir dessa adesão, o ensino da Língua Portuguesa pauta-se no texto (oral e escrito) como unidade centralizadora do ensino e da aprendizagem, sugerindo uma variabilidade de modelos que abrangem desde as produções cotidianas como um bilhete, por exemplo, às que requerem maior elaboração como um conto ou uma palestra.

Não obstante o discurso ostensivo em torno da perspectiva enunciativa de linguagem, as normativas propostas pela Base denotam, em sua constituição teórico-argumentativa, o conflito entre perspectivas que não se coadunam e, opostamente, repelem-se e contrapõem-se em uma tentativa de junção da língua em seu caráter dinâmico, social e interacional ao desenvolvimento de habilidades individuais:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades (BNCC, 2018 p.67)

No intuito de atender a essas perspectivas, a Base Nacional sugere a consideração de práticas de linguagem definidas pela diretriz como práticas contextualizadas de comunicação as quais promovem a reflexão sobre o seu uso e possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades. Em consonância com os documentos oficiais anteriores, a atual prescrição curricular mantém a secção dessas práticas entre os seguintes eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Já o ancoramento dessas práticas e de seus respectivos eixos, organiza-se a partir de campos de atuação que comportam as variáveis da comunicação humana. De acordo com a Base Nacional (2018), a escolha de cada campo aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. Esse campos dividem-se em : vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

Na sequência, reproduzimos um fragmento desta estruturação operacionalizada pela Base (2018) em sua página 185.

**Figura 5: quadro descritivo- campos de atuação e habilidades**

LÍNGUA PORTUGUESA - 8º E 9º ANOS (Continuação)		HABILIDADES	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	8º ANO	9º ANO
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA			
<b>Oralidade</b>	Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.

**FONTE:** BNCC (2018, p.185).

Nesse excerto, o campo de atuação na vida pública, apresentado à esquerda do quadro ilustrativo, ancora o eixo oralidade, cuja prática de linguagem situa a comparação entre diferentes posições e interesses em uma discussão, descrita detalhadamente por meio da habilidade cognitiva individual caracterizada como LP 22 e apresentada à direita do quadro.

Note-se que as ações descritas por meio desta habilidade apoiam-se em movimentos característicos da argumentação oral, as quais poderiam ser enquadradas em gêneros como a exposição oral ou o debate regrado. No entanto, a orientação curricular opta por não nomear gêneros discursivos/textuais e, dessa forma, referenciar a perspectiva enunciativo-discursiva a qual afirma assumir. Prefere-se, todavia, denominá-los de textos argumentativos, ação que propicia a aderência a outras perspectivas como a das tipologias textuais, por exemplo, distanciando-se das prerrogativas de linguagem balizadas nos processos de interação e construção social viabilizadas por meio dos gêneros discursivos/textuais, sobre as quais as orientações curriculares sustenta definir-se.

Em suma, não obstante a retórica das perspectivas teóricas assumidas pela Base Nacional convirjam para uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem pautada no dialogismo e na interatividade social, o viés que articula as linhas gerais definidas pela diretriz oficial alinha-se às concepções cognitivistas geridas pelo desenvolvimento de competências e de habilidades individuais, conforme sintetiza a página 86 do documento;

Vale destacar que as competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania (BNCC,2018 p.86)

Perante isso, verifica-se a insustentabilidade de discursos conceituais e teóricos que oscilam conflitantes entre uma perspectiva interativa e social de linguagem que o documento supõe assumir e o de individualidade das competências sociocognitivo-emocionais que factualmente se confirmam na extensão do documento.

### 5.1.1 Linguagem: esse objeto tão complexo

A complexidade de se definir ou de se materializar a língua em suas múltiplas manifestações é destacada por um dos itens da seção de apresentação da coleção didática “Se liga na língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem, 2018”. Compondo o fragmento inicial de nosso corpus de análise, os textos introdutórios dessa coleção destinam-se à apresentação de sua organização, de suas concepções e especificidades aos docentes, destinatários potenciais do material veiculado sendo, em razão disso, denominados também de Manual do Professor.

O manual é composto por vinte e duas páginas sub agrupadas entre orientações gerais e específicas, as quais instrumentalizam temáticas relacionadas a conceitos chaves da orientação curricular como por exemplo, o desenvolvimento de competências e de habilidades cognitivas e socioemocionais, as multissemióticas e os gêneros hipermediáticos.

Considerando-se que as diretrizes teóricas assumidas nessa pesquisa e as supostamente assumidas pela atual diretriz curricular definem que a linguagem permeia todas as interfaces da comunicação e da atividade humanas, iniciaremos nossa análise dos dados privilegiando a seção destinada à contextualização das distintas concepções de linguagem assumidas ao longo do percurso histórico constituído no ensino de língua portuguesa. Na coleção didática, o item destinado a essa conceitualização é exposto logo após duas seções iniciais; a introdução geral e a BNCC e a coleção.

Ao iniciarmos nossa análise, optamos por manter, para essa seção, a mesma titulação escolhida pelos autores Ormundo e Siniscalchi (2018), para apresentarem as concepções que orientam as diversas perspectivas do ensino de língua em contexto escolar, “Linguagem :esse objeto tão complexo”. Ao denominá-la objeto reconhece-se na adoção desse vocábulo uma escolha lexical consonante com o termo previamente adotado pelos documentos oficiais que determinam o ensino de língua materna, conforme podemos verificar nos Parâmetros Curriculares precursores da atual Base Nacional “ o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é a linguagem [...]” (PCNs,1998 p.22). Ao aliar ao termo o advérbio tão, acentuam-se os reveses sob os quais circunscrevem-se as concepções de seu ensino, validadas ao longo das últimas décadas, e as quais os autores pretendem contextualizar.

Antes, porém, de analisarmos na íntegra os excertos referentes à linguagem, julgamos relevante salientar o panorama geral do capítulo inicial da coleção, o qual subdivide-se em três seções: a coleção e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; as práticas de linguagem e a organização da coleção e orientações gerais.

A primeira seção, compõem-se dos subtópicos a BNCC e a coleção; linguagem esse objeto tão complexo (primeiro excerto a ser por nós analisado). Na seção seguinte, os subtópicos apresentados abordam os distintos eixos propostos para o ensino de Língua

Portuguesa, a saber; leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica propondo, ainda, uma breve alusão às temáticas compreendidas na Base Nacional: a aproximação entre o ensino de Língua e Arte, a inclusão dos gêneros digitais. Por conseguinte, a seção final traz sugestões de cunho didático que preconizam desde a preparação do professor para as aulas, à recepção e a integração com seus alunos.

Conforme referido na introdução deste capítulo, iniciaremos nossa análise pelo tópico descritor das tendências e concepções de linguagem, supondo-se que a possível adesão por uma ou por mais perspectivas possivelmente determinará as escolhas metodológicas e os procedimentos didáticos definidos e compilados na coleção.

O parágrafo introdutório da seção Linguagem: esse objeto tão complexo acena para uma contextualização histórica, mediante a qual pretende-se demonstrar a inerência das concepções às práticas de ensino. A indissociabilidade dessa afirmação configura-se a partir da estruturação da sentença frasal ancorada no verbo sustentar.

Diferentes concepções de língua e linguagem **sustentaram**<sup>7</sup> e **sustentam** as diversas perspectivas do **ensino** de língua na escola ao **longo do tempo**. (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018,VII)

Os períodos seguintes caracterizam-se tanto pela proximidade com o interlocutor direto dos enunciados quanto pela definição de seus objetivos.

**Para que você, professor, conheça** melhor a **atual proposta** de ensino de língua materna e **nela se reconheça**, lembraremos algumas considerações feitas por Soares (1988) e outros teóricos sobre essas diferenças de abordagem. (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018,VII)

Ao se definir os objetivos desse breve percurso histórico, os enunciadores não mais mencionam o termo teórico concepção de linguagem e sim atual proposta, escolha lexical que nos permite supor que há uma escolha feita sobre uma determinada perspectiva norteadora da coleção a qual será ,gradativamente, contextualizada nos parágrafos seguintes.

Em relação às escolhas lexicais efetuadas pelos enunciadores com o intuito de aproximação entre os destinatários e a coleção proposta destaca-se a expressão “nela se reconheça”. Esse reconhecimento é condição essencial à adesão do docente e, conseqüentemente, não implicará apenas em uma escolha didática, mas em uma postura profissional já que, de acordo com Geraldini (1997), as formas de conceber a língua interferem não apenas nas concepções pessoais, mas refletem-se e alteram as ações coletivas.

Mantendo-se no propósito de contextualizar as principais concepções de linguagem, o texto alinha-se às tradições linguísticas que definem três tendências principais de abordagem e reserva um parágrafo resumitivo para a exposição de cada uma delas. Passemos à análise do primeiro parágrafo.

---

<sup>7</sup> Os termos em destaque foram, por nós, negritos com a finalidade de favorecer e evidenciar nossa análise.

É sabido que até os anos 1960 predominou a visão de **linguagem** como um **sistema**, de acordo com a qual o **ensino** da língua materna (português) teria como **função**, fundamentalmente, possibilitar aos alunos o **(re)conhecimento das regras de funcionamento** das variedades urbanas de prestígio. Esse reconhecimento se dava, quase sempre, exclusivamente pelo **ensino de gramática** e pelo contato com **textos literários** nos quais se buscava, predominantemente, reconhecer **estruturas linguísticas**. Ressalte-se que a realidade histórica em que essa concepção de língua e linguagem se fazia presente e o ensino do português nela inspirado não eram, segundo Soares (1988), “nem **incoerentes** nem **inadequados**” a uma **escola** que se **destinava**, predominantemente, a **alunos** das camadas **privilegiadas** da população, isto é, àqueles que de certo modo já dominavam os padrões culturais e linguísticos (a variante socialmente prestigiada) valorizados na instituição escolar”. (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, VII)

Parafraseando renomados pesquisadores os quais serão mencionados ao longo da apresentação das três perspectivas, o excerto esclarece objetivamente a primeira concepção, a qual sistematiza a língua a partir de regras e normativas funcionais. Por conseguinte, evidencia que tal acepção inspirou um ensino condicionado ao restrito reconhecimento das estruturas gramaticais e linguísticas. Após definir-se o cerne dessa primeira tendência de linguagem, fazem-se escolhas frasais adjetivadas e cautelosas (nem incoerentes, nem inadequados) as quais, há um só tempo, sinalizam o período histórico mencionado, justificam sua difusão (atender camadas privilegiadas) e asseguram o não preterimento dessa acepção, a qual segundo os pesquisadores Geraldi (2017), Peres (2016), Oliveira (2015) ainda embasa práticas usuais em muitas salas de aula do território brasileiro. Sobre essa perspectiva sistêmica de linguagem, Volóchinov (2018), ao questionar as concepções do objetivismo abstrato, teoria que concebe as manifestações linguísticas como um produto estável, imutável e individual, sinaliza para as dimensões opostas dessa perspectiva enfatizando os carácteres mutável, histórico, coletivo e social da linguagem, os quais possibilitam sua constante remodelação com vistas ao atendimento de intenções e de possíveis especificidades comunicacionais pretendidas pelos falantes.

Na percepção do filósofo, a consciência linguística do falante fundamenta-se na prática, ou seja, ao proferir ou receber uma determinada palavra, o usuário da língua não lida com um sistema abstrato de formas fonéticas e gramaticais, mas com a linguagem em seu sentido mais amplo, sob os diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada, conforme afirma “Para o falante nativo, a palavra se posiciona não como um vocábulo de dicionário, mas como uma palavra presente nos enunciados mais variados da combinação linguística (VOLÓCHINOV, 2018 p.180)”.

Nesse contexto, a adesão a uma perspectiva de linguagem que circunscreve o ensino de língua materna a partir da consideração um sistema linguístico fechado em suas próprias

composições fonológicas e gramaticais não favorece a essência de seu ensino, cujo princípio é a efetividade da comunicação entre os pares.

O parágrafo seguinte contextualiza a segunda concepção de linguagem difundida quase que simultaneamente à primeira e que, por conseguinte, adquiriu notoriedade nas décadas subsequentes.

A segunda maneira de conceber a linguagem, ainda conforme Soares, desenvolveu-se entre os anos 1960 e 1970 e perdurou até a década de 1980. Nessa visão, a **linguagem** era compreendida como **instrumento de comunicação**, e a escola tinha como principal objetivo de ensino da língua materna favorecer o **desenvolvimento**, por parte dos alunos, das **habilidades** de expressão (emissão e codificação) e compreensão (recepção e decodificação) das mensagens.

Nesse novo contexto, a gramática perdeu seu prestígio – surgiu a polêmica sobre ensiná-la ou não na escola – e foi, de certo modo, substituída pela “Teoria da Comunicação”. Ainda de acordo com Soares, “[...] já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – ao saber a respeito da língua – mas ao **desenvolvimento** das **habilidades** de expressão e compreensão de mensagens – ao uso da língua” (Soares, 1988, p. 57). Para Clare (2002, p. 3), nesse momento histórico a **proposta educacional** passou a ser condizente com a expectativa de se fornecerem recursos humanos que permitissem ao **governo** realizar a pretendida **expansão industrial**. E, segundo Barros-Mendes (2005), os objetivos se tornaram **utilitários**: tratava-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, por meio do uso e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Nessa época, a denominação da disciplina “Português” ou “Língua Portuguesa” se transformou em “**Comunicação e Expressão**” nas séries iniciais e em “**Comunicação em Língua Portuguesa**” nas séries seguintes do então 1º grau (Lei n. 5.692/71).

(ORMUNDO; SINISCALCHI 2018,VII)

A exposição da segunda concepção de linguagem dá-se de forma similar à primeira. Fundamentadas na posição de conceituados pesquisadores, são apresentadas as noções gerais que a definem e o contexto histórico no qual se inserem.

Para o filósofo da linguagem Volóchinov (2018), essa concepção de língua como mero instrumento comunicador individual provém de uma tendência questionável fortemente difundida no início do século XIX; trata-se do subjetivismo individualista. Segundo essa proposição, o fenômeno linguístico é um ato individual, criativo e consciente que se processa de forma ininterrupta na consciência psicológica do falante por meio de atos discursivos individuais, análogos a criação artística, processamento este que também desconsidera a constituição histórica, ideológica e social da linguagem.

Nesse âmbito, a linguagem antes compreendida como sistema funcional e normativo adquire o status de instrumento de comunicação modificando conseqüentemente o papel social da instituição escolar de transmissora de regras gramaticais para a de propulsora do desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicacionais.

Valendo-se das mesmas estratégias composicionais empregadas anteriormente na explicitação da primeira perspectiva de linguagem, o excerto estrutura-se de forma polida ao aproximar os cenários político e educacional suavizando, por essa via, possíveis reveses. Assim ocorre ao serem expostas as perspectivas de Clare (2002) e Barros-Mendes (2005), para os quais a proposição dessa concepção sobre a linguagem e a proposta educacional constituída a partir dela coadunam-se aos interesses governamentais de crescimento industrial e da conseqüente adequação dos perfis do alunado ao atendimento das exigências do mercado manufatureiro.

Similar perspectiva é defendida pelos pesquisadores Carneiro e Venco (2018), que ao analisarem os bastidores do processo de produção da atual Base Nacional Comum Curricular sinalizam para a negação do conhecimento intelectual, cultural e científico e para a ampla valorização de ementas e estratégias educacionais que estimulam a preparação do aluno não para a conscienciosidade crítica e intelectual, mas para a produção de mão obra barata e pouco especializada, resignada às instabilidades dos mercados empregador e financeiro.

Semelhante perspectiva defende o professor e pesquisador Luiz Carlos de Freitas ao sinalizar para a tentativa do gerenciamento empresarial da educação. De acordo com Freitas (2017), a forma como a Base Nacional foi constituída; ignorando-se a diversidade de um país com as características culturais e socioeconômicas do Brasil, expondo-se um extenso e inoperante catálogo de habilidades, ostentando-se um discurso de igualdade de aprendizagens entre estudantes ricos e pobres, na verdade desfavorece -se a educação equalitária e contribui-se para a constituição de uma política gerencialista sob um sistema similar ao viabilizado pela privatização.

As informações finais expostas pelo segundo parágrafo do excerto em análise corroboram para autenticar as explanações de caráter político-educacional propostas até aqui. As alterações, viabilizadas por lei, para as novas denominações da disciplina de Língua Portuguesa em cada ciclo de aprendizagem reafirmam a sobreposição dos interesses de Estado sobre os de aprendizagem, uma vez que ao serem treinados para “Comunicar-se” e “Expressar-se”, conforme intitulava-se a disciplina de língua materna no período, os estudantes estarão, em tese, aptos a corresponder minimamente às prerrogativas do mercado de trabalho.

O parágrafo seguinte, destinado a conceitualizar a terceira e última das concepções é introduzido pela afirmação de que a perspectiva de linguagem compreendida como instrumento de comunicação enfraqueceu-se em face ao contexto de redemocratização do país e ao fortalecimento de novas teorias linguísticas.

Tal **concepção** de língua **deixou** de **encontrar apoio** na segunda metade da década de 1980, tanto no contexto político e ideológico, agora marcado pelo processo de **redemocratização** do país, quanto nas novas **teorias linguísticas** em voga. A denominação da disciplina “Comunicação em Língua



Portuguesa” foi abandonada e retomou-se o “Português”. Os livros didáticos, que já tinham incorporado o texto para o ensino da língua, ampliaram seu referencial teórico e passaram se orientar por uma nova concepção de linguagem:

[...] uma **concepção** que vê a língua como **enunciação, discurso** [...], que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o **contexto** em que é utilizada, com as condições **sociais históricas** de sua utilização” (SOARES, 1988, p. 59).

Na sequência, o parágrafo em análise expõe um cenário de estabilidade, no qual a disciplina de língua materna reassume a força de seu status sendo nomeada “Português” e os livros didáticos já fortalecidos pela inclusão dos textos em suas coletâneas, readéquam-se e ampliam-se à remodelação pautada pela nova concepção de linguagem.

Ao apresentar essa nova concepção, o excerto cita expressamente as definições trazidas por Magda Soares, as quais fundamentam-se nas percepções do círculo bakhtiniano para o qual a língua é enunciação, discurso e relação intrínseca com o contexto sócio-histórico de utilização.

Retomando a estabilidade desse cenário educacional exposto anteriormente, pode-se sugerir que as diretrizes constantes naquele momento histórico resumido pelo excerto, convergiram para a coadunação dos parâmetros de ensino à perspectiva de linguagem enunciativa em voga. Nesse sentido, a denominação da disciplina como Português sem o acréscimo de qualquer outro sintagma que a especifique, pormenorize ou qualifique tais como; língua, expressão ou comunicação, instituídas outrora em circunstâncias relativas à adoção da primeira e da segunda concepções de linguagem, pode sugerir uma alusão às dimensões íntegras do ensino da língua (uso, contexto, história, sociedade) similares ao cerne da teoria enunciativa que passa a assumir.

Os quatro parágrafos finais que encerram a seção destinada à linguagem objetivam aprofundar a perspectiva enunciativa, relacioná-la às diretrizes curriculares oficiais, bem como à coleção didática apresentada. Vejamos, na sequência, a análise dialógica de cada um dos parágrafo.

Essa **mudança significativa** de abordagem passou a se refletir nas principais **leis** e documentos **oficiais** do período. Os **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental** (1998) demarcaram tais mudanças ao propor o **texto**, materializado em diferentes **gêneros textuais**, como **objeto de ensino**. Nesse novo paradigma, o texto tornou-se o ponto de partida e de chegada no ensino da língua materna, com o propósito de permitir aos alunos realizar análises e **reflexões** das **condições sociais efetivas** de produção e de recepção, reconhecidas nos **usos reais** da língua (BATISTA, 2004) (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, VII).

Após conceituar os princípios da teoria enunciativa (demonstrados no parágrafo anterior) o excerto ocupa-se, simultaneamente, em contextualizar e justificar sua adesão.

Logo na frase introdutória do período identifica-se o uso do substantivo mudança adjetivado pela expressão significativa, os quais contribuem para difundir a percepção de uma extensiva e considerável transformação, sobretudo se equiparada às percepções e às propostas educacionais desencadeadas pela adesão das primeira e segunda concepções de linguagem conhecidas anteriormente. Uma vez que estas últimas não constam entre as diretrizes oficiais da atualidade, supõe-se que a construção global (estrutural e linguística) do excerto em análise, corroborará para a difusão da atual perspectiva elegida, cuja aceitação é fundamental tanto para a convivência com os documentos oficiais quanto para a opção dos docentes pela coleção didática apresentada.

Exposta tal mudança, o parágrafo prossegue sobre a afirmativa de que a opção por essa perspectiva de linguagem é amparada por lei e referenciada pelos Parâmetros Curriculares da década. Ao empreendermos *uma busca pelo vocábulo lei no dicionário digital Houaiss encontramos o seguinte resultado: “regra, prescrição escrita que emana da autoridade soberana de uma dada sociedade e impõe a todos os indivíduos a obrigação de submeter-se a ela sob pena de sanções”*.

As significações atribuídas ao vocábulo lei assemelham-se à análise crítica aprofundada por conceituados pesquisadores (GIROTTI, 2018 ; GERALDI , 2017 ; FREITAS, 2017) que sinalizam para a verticalização dos processos de elaboração das propostas educacionais, através dos quais evidencia-se a escassa participação de agentes especializados, a preferência por empresas privadas de consultoria educacional cujos interesses, na maioria das vezes, alinham-se às demandas governamentais, a imposição de projetos pedagógicos via diretrizes oficiais e as sanções advindas do não acolhimento desses paradigmas (ranqueamento entre as unidades escolares, definição de elevadas metas de aprendizagem, aplicação de avaliações em larga escala, atrelamento dos salários e/ou bonificações do corpo gestor e docente aos resultados das avaliações externas, culpabilização da comunidade escolar pelo não atingimento de metas e do suposto fracasso escolar).

Por conseguinte, o parágrafo em análise menciona os PCNs (1998), como referenciador e registro legal de tais mudanças. Ao recuperarmos a estrutura dessa diretriz curricular, verificamos que a conjuntura global e textual adotada pelos autores Ormundo e Siniscalchi (2018), para apresentar a seção sobre a linguagem é similar à estrutura adotada pelos Parâmetros Curriculares para a apresentação da área de Língua Portuguesa. Na diretriz oficial, as páginas 17 a 21 do documento curricular são compostas pela contextualização do ensino de língua materna, exposição das concepções de linguagem vigentes, definição da perspectiva enunciativa para os atuais modelos de ensino e, por fim, centralização do texto como objeto de ensino. Similar movimento, verificamos no subtópico destinado à linguagem analisado nessa seção, o qual é composto por uma breve retrospectiva histórica sobre o

ensino da língua, suas distintas concepções e a adesão à perspectiva de linguagem como interação discursiva, indicada nos documentos oficiais e norteadora das produções didáticas.

Por fim, o período conclusivo desse excerto define a centralidade do texto materializado em diferentes gêneros textuais como objeto de ensino. Tal proposição, reflete a abordagem central defendida e exposta amplamente pelas prescrições dos Parâmetros Curriculares (1998), e alinha-se à concepção enunciativa de linguagem cuja adesão também é suposta na atual Base Curricular. Inúmeras vezes proposta por seus idealizadores como um prolongamento contemporâneo e atualizado dos PCNs (1998), a BNCC (2018) restringe-se à exposição de uma única concepção de linguagem: a perspectiva enunciativo-discursiva, fundamentada nos enunciados reais produzidos pelos falantes cujos modelos de discurso são os gêneros discursivos/textuais. Por conseguinte, a centralização do ensino em gêneros textuais não só define a perspectiva, o objeto e os objetivos do ensino de língua materna, como também, sugere a exclusão da centralização do ensino na memorização de tópicos estruturais, literários, linguísticos e gramaticais supostos nas primeira e segunda concepções de linguagem assumidas ao longo do percurso constitutivo do ensino de língua materna para supostamente integrá-los aos gêneros textuais.

A fim de garantir o embasamento teórico e a apresentação consistente dessa perspectiva aos destinatários da coleção didática, os enunciadores optam por referenciar um pesquisador da atualidade, Batista (2004), integrado ao século XXI. Nesse contexto, a releitura da perspectiva bakhtiniana operada pelo teórico, simultaneamente, preserva a fidelidade aos conceitos enunciativos/discursivos e os atualiza em relação às prerrogativas de ensino pretendidas na atual demanda preservando, por essa via, a unicidade do alinhamento entre as perspectivas documentais oficiais, a coleção didática ofertada e o perfil do alunado que deve estar apto, segundo sugere o excerto em análise, a produzir e a recepcionar manifestações reais dos diversos usos da língua.

Uma vez expostos os conceitos-chaves da teoria da enunciação que embasam a perspectiva de linguagem para o ensino de língua assumida, o parágrafo seguinte ocupa-se em apresentar o propositos dessa teoria e de articulá-lo a conceituados pesquisadores da atualidade.

Tal fundamentação se articula à **teoria dos gêneros** proposta por **Bakhtin** (1929, 1953-1954) e a releituras feitas por outros teóricos, entre os quais **Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2010)**. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são **dinâmicos**, de complexidade variável, e não é possível contá-los todos, pois são **sócio-históricos e variáveis**. Em diálogo com ele, as autoras Koch e Elias (2009) defendem que **todas as nossas produções**, quer orais, quer escritas, **se baseiam** em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo denominado **gêneros** [...]. **Longe de serem naturais** ou resultado da ação de um indivíduo, essas **práticas comunicativas** são modeladas/remodeladas em **processos interacionais** dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura (p. 55). (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018,VII)

Sendo as produções de Bakhtin relativas ao início do século XX, as releituras de seus conceitos-chave sob a ótica de pesquisadores do século XXI, sinalizam há um só tempo para a relevância de suas contribuições perpetuadas após um século de sua difusão e suas significância e adequabilidade ao atual contexto. A opção pelos sintagmas adjetivadores dinâmicos e variáveis, operadas em uma tentativa de conceituar os gêneros, ajustam-se às características da sociedade contemporânea em célere e constante transformação. Sociedade que, segundo essa concepção é, por sua vez, artefato e contexto de produção, recepção e remodelação dos distintos gêneros.

Ao concluir-se o parágrafo com as observações de Koch e Elias (2009), acerca da interatividade dos gêneros, afasta-se a possibilidade de asserção das conceitualizações descartadas anteriormente, as quais sugeriam a linguagem como expressão individual do pensamento ou representação/decodificação de sistemas linguísticos, para assegurá-la como produto das interações discursivas, embasando, uma vez mais, a concepção enunciativa atrelada às prescrições curriculares e, conseqüentemente, aos materiais de uso didático.

Definidas essas concepções, o parágrafo seguinte destina-se à inclusão da atual diretriz curricular, BNCC (2018), nesse contexto de percepção da linguagem.

É também na compreensão de **linguagem** como **interação** oriunda da perspectiva **enunciativo-discursiva** que a **BNCC (2017)** se **fundamenta**. Considerando essa concepção, **nesta coleção compreendemos a interação** como **princípio** constitutivo da **linguagem**, entendida como uma **multiplicidade de práticas verbais** (orais ou escritas) ou **multissemióticas** que se **concretizam** nas **relações sociais** estabelecidas cotidianamente. Os **sujeitos participam** de **variadas atividades humanas** (ir ao parque, trabalhar, ler um livro, assistir a uma aula etc.), organizadas por distintas práticas sociais de linguagem, nas quais eles **se constituem** ao **assumir diferentes papéis** na **interação** com o **outro** e ao estabelecer os usos efetivos da linguagem. Essas **relações sociais** estão em constante **transformação**, de acordo com o tempo e a cultura de dado espaço. E é por meio da linguagem, em suas variadas possibilidades de materialização (verbal – oral ou escrita, visual-motora – libras, corporal, sonora, digital etc.), que agimos para marcar nosso posicionamento no mundo, constituímos vínculos, estabelecemos pactos e compromissos, entre outros aspectos **impossíveis** sem a **linguagem** (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018,VII).

Os contextos de discussão e de produção da Base Nacional Comum Curricular instaurados em meados de 2014 atendem, segundo as informações divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC), às demandas educacionais regidas pela LDB (1996) e prescritas nos PCNs (1998), dos quais a BNCC emana como uma espécie de prolongamento. Em face destas afirmações, verificamos o texto introdutório para o componente Língua Portuguesa disposto na p.67 da BNCC (2018), certificando-nos de que conforme descrito pelo MEC, a disciplina agora denominada componente, é proposta como uma extensão das diretrizes curriculares anteriores, mantendo-se em constante diálogo com suas prerrogativas e,

portanto, assumindo, também na atual diretriz, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. A fim de assegurar a unicidade desse diálogo, o segundo parágrafo do excerto introdutório ao qual nos referimos (BNCC, 2018 p.67) cita textualmente a abordagem definida pelos PCNs e discutida no decorrer desta análise, a qual centraliza o texto como objeto de ensino.

**O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).**

Considerando-se esse contexto político-educacional, Ormundo e Siniscalchi (2018), iniciam o parágrafo em análise alinhando a coleção didática a esse paradigma. Na sequência, parafraseando conceitos chaves da perspectiva enunciativa presentes nas diretrizes educacionais, exemplificam os distintos usos da linguagem de modo a conferir funcionalidade à teoria e aproximá-la de seus destinatários potenciais (professores que farão ou não a opção pela coleção).

Ao mencionarem as constantes transformações operadas por meio dos distintos usos da linguagem, sinalizam para as manifestações multissemióticas e antecipam a multiplicidade de gêneros contemporâneos, sobre os quais a BNCC afirma a obrigatoriedade do ensino.

Já em vias de finalização, o excerto incorpora às manifestações da linguagem suas múltiplas variações (sonora, visual, corporal, digital...) , asserção que igualmente sinaliza o alinhamento da coleção didática às diretrizes educacionais que , por sua vez, propõe os componentes Arte, Educação Física e Língua Inglesa como interfaces da linguagem integradas sob as dimensões variáveis de um conceito único (BNCC, 2018 p. 63).

Por fim, ao demarcarem as distintas ações operadas por meio do uso da linguagem optam pela construção frasal “ *aspectos impossíveis sem a linguagem*” expressão que, há um só tempo, sintetiza a perspectiva enunciativo- discursiva oficializada e reafirma as paráfrases das distintas asserções teóricas constantes no decorrer do texto.

O parágrafo conclusivo desse tópico reitera seu objeto central e antecipa as práticas que lhe são vinculadas.

Tendo como **objeto de ensino** o **texto** em diferentes **gêneros textuais**, conforme **orienta a BNCC** (2017), as **práticas de linguagem** (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) configuram-se

como **eixos de aprendizagem**, que se vinculam aos **campos de atuação** (artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e de atuação na vida pública), estabelecendo **relações** com os **usos reais da linguagem**, o que permite a **contextualização** do **conhecimento** e a promoção de **contextos significativos** de aprendizagem dos estudantes, como também a construção de projetos integradores/interdisciplinares (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, VII).

O movimento de adesão integral às diretrizes da Base Curricular que permeiam a globalidade dessa construção textual é perceptível, também, no parágrafo de encerramento dessa seção destinada à linguagem. Após reafirmar a orientação de que o texto materializado em diferentes gêneros textuais deve nortear o processo de ensino os enunciadores, preservando a fidelidade à Base Nacional, atrelam essa perspectiva de ensino aos quatro eixos de aprendizagem previstos no documento oficial, vinculando-os aos campos de atuação os quais, segundo a diretriz, oferecerão suporte para a aprendizagem prática e substancial das distintas ações de linguagem. Arrematando esse ideário, identificamos o uso dos vocábulos contextualização do conhecimento e contextos significativos ambos tradicionalmente empregados e/ou parafraseados em distintos períodos (GERALDI, 1984; POSSENTI, 1996; ROJO e CORDEIRO, 2002; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES 2013) do percurso constitutivo do ensino e rememorados, nesse trâmite, com a dupla finalidade de assegurar a ideia de continuidade das diretrizes pré-existentes (conforme reiteram a BNCC e o texto introdutório em análise) quanto agregar as atualizações condizentes ao mundo contemporâneo e inerentes à qualificação do ensino-aprendizagem, pressupostos que analogamente subscrevem-se ao texto de apresentação do documento curricular oficial (BNCC, 2018, p. 5-9).

### 5.1.2 A coleção e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

Sob esse título a coleção didática “Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem”, contextualiza, aos docentes, a apresentação e a estruturação geral de sua proposta.

Logo no parágrafo inicial os autores rememoram a homologação da Base Nacional Comum Curricular ocorrida em dezembro de 2017 e a propõe como uma diretriz documental que se preocupa com a integralidade da educação brasileira e, portanto, defende o protagonismo do aluno, sua inserção e atuação social obtidas, na concepção do documento, por meio de propostas pedagógicas que garantam a progressão de competências e de habilidades graduais compatíveis a cada etapa da escolaridade básica. Nesse contexto de abordagem inicial, é perceptível a incompatibilidade de conceitos teóricos e práticos entre a proposta do documento curricular e a sua orientação de execução, uma vez que os fundamentos teóricos supostamente assumidos pela Base Nacional fundamentam-se na perspectiva enunciativo-discursiva para a qual a linguagem é uma construção dialógica e

social. No entanto, ao expor esses fundamentos o documento reafirma a imprescindibilidade do desenvolvimento de competências e habilidades individuais oriundas da perspectiva cognitivista, para a qual a linguagem é um constructo subjetivo e singular.

De forma similar, o caráter normativo do documento é evidenciado na adoção do sintagma verbal *dever*, comumente encontrado em produções de cunho legal e normativo.

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BNCC), documento que, como sabem os educadores brasileiros, estabelece conhecimentos, **competências** e **habilidades** que o aluno **deve** poder desenvolver ao longo das etapas da escolaridade básica.

Comprometida com a educação integral, a BNCC defende propostas pedagógicas atentas à progressão e ao desenvolvimento pleno do aluno e voltadas para a concepção desse aluno como ser integrante e protagonista de práticas sociais nos vários campos de atuação.

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 IV).

Mediante essa apresentação, estruturada por uma escolha lexical apreciativa e que define demandas desejáveis ao ensino (integralidade da educação; garantias; protagonismo; inserção social) promove-se, há um só tempo, a reafirmação dos propósitos gerais da Base Curricular defendidos por seus idealizadores desde a sua concepção inicial em meados de 2014 à sua homologação final em 2017, e a antecipação da plena adesão dos produtores aos fundamentos instituídos pela diretriz curricular:

Nesta coleção **nos alinhamos integralmente** às propostas apresentadas na **BNCC**. Em **primeiro lugar**, porque partilhamos a concepção de acordo com a qual a educação não deve privilegiar uma única dimensão; é necessário **desenvolver competências** que mobilizem “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, como preconiza o documento (p. 8). Em **segundo lugar**, porque também **entendemos**, tal qual a BNCC, que o mundo contemporâneo **exige novas competências** para “aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (p. 14). Em **terceiro lugar**, porque reconhecemos no **texto da BNCC** o **diálogo** com propostas oficiais anteriores a ela e com estudos recentes de grande importância, como as competências socioemocionais e a metacognição. E por fim, em **quarto lugar**, porque reconhecemos a **importância desse documento pioneiro**, que norteia os currículos e propostas pedagógicas das escolas do Brasil, respeitando as realidades distintas que caracterizam nosso complexo país

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 IV).

Considerando-se que sob um plano geral, a validação de afirmações como a sentença explicitada acima requer a adoção de argumentos que a subsidiem, o texto em análise adere às estratégias de justificação, estruturando-se a partir da seleção de quatro argumentos.

O primeiro deles justifica o integral alinhamento à Base Nacional mediante o compartilhamento da concepção de que “a educação não deve privilegiar uma única dimensão; é necessário desenvolver competências que mobilizem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho” (Se liga na língua, 2018 p. IV). Esse primeiro argumento reproduz textualmente as definições elegidas pela BNCC para apresentar as justificativas de sua produção e homologação e encontram-se na página 8 do documento oficial :

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018 p.8)

Acerca dessa concepção é presumível que a orientação curricular concebe o processo de ensino e de aprendizagem sobre um caráter utilitarista e usual, segundo os quais o conhecimento deve convergir para procedimentos práticos e atitudinais interligados ao cotidiano.

Em relação à composição desse parágrafo, identificamos a adoção da estratégia argumentativa definida como argumento de autoridade, por meio da qual, utiliza-se um registro oficial respeitado socialmente para fundamentar uma proposição pessoal.

De forma similar, o segundo argumento sugerido alinha-se às estratégias argumentativas referenciadas por declaração de autoridade citadas no primeiro. No emprego da expressão *“porque também entendemos, tal qual a BNCC, que o mundo contemporâneo exige novas competências para aprender a aprender[...]”* exprime-se o reforço da adesão às prerrogativas defendidas pelo documento, bem como a paráfrase do trecho explicitado na página 14 da BNCC, no qual a diretriz lista, em consonância com a perspectiva adotada, atitudes e competências imprescindíveis à adaptação no mundo moderno entre as quais destacamos, a título de exemplificação, uso responsável da cultura digital; autonomia para tomar decisões e proatividade na busca de soluções.

Nas expressões empregadas para a produção desse discurso, destacam-se à ênfase à cognição individual e a imprescindibilidade de um processo permanente e conjunto de aprendizagens sociocognitivas-emocionais por parte do indivíduo, prerrogativas que alinhem-se mais às tendências pedagógicas difundidas entre a metade do século XIX e o final do século XX do que propriamente à concepção enunciativa que a Base Curricular reiteradamente afirma assumir.

De acordo com Duarte (2010), as concepções pedagógicas de caráter altamente hegemônico difundidas na última década do século XX sintonizam-se com o universo ideológico contemporâneo no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna, movida pelo lema aprender a aprender e acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como



tal. Na percepção do pesquisador, há nessa conduta a ausência de criticidade aos aspectos capitais da sociedade e conseqüentemente aos da educação, fatores que conferem aos propósitos de ensino uma concepção idealista de acordo com a qual os problemas sociais são resultantes de concepções e pensamentos errôneos, incorrendo na crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. Da difusão dessas concepções nascem, segundo Duarte (2010), dois outros empecilhos à efetividade dos processos educacionais; o relativismo cujas asserções sinalizam para a ausência de certo e errado entre conceitos científicos e/ou de conhecimento, uma vez que essas definições estariam supostamente relacionadas às condições específicas e momentâneas do indivíduo tais quais como tempo, espaço, localização e a de que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares, ou seja, são considerados conteúdos relevantes para o estudante aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Por essa via, a educação estrutura-se a partir de uma perspectiva utilitarista e pragmática segundo as quais o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas práticos da vida cotidiana.

Diante disso, verifica-se que a argumentação constituída nos fragmentos iniciais do excerto em análise tendem a integrar-se às tendências pedagógicas discutidas por Duarte (2010), distanciando-se, gradativamente, das prerrogativas da enunciação e do discurso propostas, em tese, pela diretriz comum curricular.

O terceiro argumento utilizado é expresso nesse teor *“porque reconhecemos no texto da BNCC o diálogo com propostas oficiais anteriores a ela e com estudos recentes de grande importância, como as competências socioemocionais e a metacognição.”* A escolha por uma estrutura frasal que simultaneamente valida e reforça o alinhamento com o documento curricular é, além do recurso argumentativo de seus autores, a adaptação do discurso explícito e implícito sustentado pelos textos introdutórios que compõem a Base, os quais atribuem a relevância do documento ao fato de este constituir-se como um prolongamento das diretrizes oficiais e normativas anteriores (BNCC, 2018 p.10). De forma similar, a argumentação de que o atual documento curricular preserva o diálogo com estudos contemporâneos é referenciada em distintas seções da diretriz curricular (BNCC, 2018 págs.13,22,57,61,63) o que evidencia a fidelidade de alinhamento às perspectivas da Base Nacional e a manutenção de seu discurso, embora não textualmente citado.

Por fim, o quarto argumento igualmente introduzido pela conjunção explicativa porque assevera *“reconhecemos a importância desse documento pioneiro, que norteia os currículos e propostas pedagógicas das escolas do Brasil, respeitando as realidades distintas que*

caracterizam nosso complexo país”. Ao analisar-se os dois primeiros períodos dessa oração interligados pela afirmativa de validação do documento e de sua conseqüente ação norteadora, identifica-se a ampla manutenção da tese defendida desde as palavras iniciais que apresentam a coleção, as quais asseguram o pleno alinhamento às diretrizes normativas da BNCC. Note-se, que esse alinhamento é ratificado na introdução de cada um dos quatro argumentos e fundamentado com a inserção de novas informações que explícita ou implicitamente referenciam as arguições sustentadas pelas diretivas propostas no documento oficial.

Nessa justificativa, desperta-nos também a atenção o emprego do adjetivo pioneiro. O vocábulo comumente referenciado nos dicionários para caracterizar desbravadores ou em seu sentido figurado para indicar aquele que vai adiante, que anuncia algo novo ou se antecipa a alguém, parece ser empregado no texto com o intuito de sinalizar um progresso, um empreendimento inovador. Nesse contexto, a adjetivação do substantivo documento por pioneiro executa, uma vez mais, a ação de validação, de reafirmação acerca da relevância do documento curricular sugerida desde os parágrafos introdutórios que apresentam a coleção didática.

Já a expressão final “respeitando as realidades distintas que caracterizam nosso complexo país” parafraseia os discursos de construção documental colaborativa, igualdade de direitos educacionais e respeito à diversidade cultural que permeiam as dezoito páginas do texto introdutório que compõem a apresentação geral da Base Nacional Comum Curricular.

Em contrapartida, cabe ressaltar que os inúmeros estudos desenvolvidos no período compreendido entre a sugestão inicial de uma base curricular única e de sua aprovação, orientados por respeitados pesquisadores (GIROTTO, 2018 ; VENCO, 2018; FREITAS, 2015; GERALDI, 2015) que desaprovam as formas sobre as quais foram discutidas, elaboradas e determinadas as normas regimentais sinalizam para a não observância dessas alegações e a impossibilidade de sua concretização equalitária e homogênea, conforme sugerido pela diretriz oficial, dadas as características físicas e as disposições geográficas, econômicas e culturais de cada estabelecimento escolar (vide capítulo 2, desta tese), fatores os quais, segundo essa perspectiva de análise crítica, restringem as assertivas acrescidas pelo quarto argumento à fiel manutenção do alinhamento à Base Nacional Comum Curricular ativo ao longo de todo o texto.

Desta forma, finalizada a exposição argumentativa acerca da relevância da atual Base e da pertinência de sua adesão, os parágrafos seguintes antecipam-se por desfazer qualquer possibilidade de contra-argumentação que possa insurgir-se, legitimada pelas justificações de tempo, espaço e condições de implementação introduzindo um discurso mediador, o qual assegura o reconhecimento da imprescindibilidade de se considerar um período de

adaptação, transição e implantação, dadas a heterogeneidade e a possível junção das turmas escolares formadas em três momentos distintos: antes, durante e após a homologação definitiva da BNCC e do alinhamento dos materiais didáticos à sua proposta.

Não obstante, como educadores defendemos que é preciso considerar um **período de transição** para que o conjunto de orientações dispostas na BNCC seja colocado em prática.

Sabemos que esta coleção estará nas salas de aula a partir de 2020, quando você terá turmas formadas por **alunos** que **frequentaram** cursos norteados pelo conteúdo do documento apenas a partir de **2018** e, mais especificamente, de **2019**, momento em que chegaram as **coleções didáticas alinhadas** com esse **material**. Há que se considerar, portanto, que a efetivação das propostas ainda estará em **andamento**, sendo necessários **ajustes**, retomadas, reiteraões etc., sobretudo, nos parece, no que tange à **cultura digital**, que talvez corresponda à **inovação** mais **acentuada**

(ORMUNDO; SINISCALCHI 2018 IV).

Destacam, ainda, o fato de que o material de divulgação disponibilizado ao professor foi produzido durante o processo final de aprovação da Base, sendo os primeiros exemplares ofertados no ano seguinte à sua produção condição que, segundo seus autores, caracteriza um processo de efetivação em andamento o que possivelmente demandará ajustes, retomadas e reiteraões, sobretudo no que tange à cultura digital caracterizada pelos produtores como a “inovação mais acentuada”. Em relação a esse último aspecto, cabe ressaltar que estudos desenvolvidos por conceituados pesquisadores (FREITAS, 2018; GIROTTO, 2018; GERALDI, 2017), os quais problematizam o processo de produção e prescrição da Base Nacional, acenam para a inviabilidade da sugestão de um número excessivo de gêneros advindos da esfera digital, para os quais demanda-se conhecimento técnico especializado e, comumente, não característico aos profissionais da educação, além das inadequações relacionadas às condições físicas, espaciais, econômicas e culturais que caracterizam a diversidade das unidades escolares alocadas nos mais distintos recônditos do território brasileiro.

Ao retomarmos a sinalização feita à cultura digital no texto introdutório da coleção didática em análise, nos defrontamos com a sugestão de um processo adaptativo, gradual e progressivo à estas demandas denominadas de inovação; vocábulo que, segundo o dicionário Houaiss (2021) define-se por transformador, ousado, revolucionário. Essa escolha vocabular foi sucedida do sintagma acentuada que, segundo a mesma fonte de consulta, significa enfatizada, intensificada, exorbitante. Ao cruzarmos o significado dessa expressão (inovação acentuada) com a análise de linha crítica às proposições da BNCC referenciada anteriormente, pode-se inferir acerca da complexidade atrelada a esse processo de transição marcado tanto pela contemporaneidade de sua temática, quanto por suas condições de efetivação.

Nesta perspectiva adaptativa, os parágrafos seguintes apresentam a construção do manual do professor ao estilo “U”. De acordo com os autores, essa opção possibilita a citação direta ou a paráfrase de trechos do documento, além de listar, no início das seções, as competências e habilidades mobilizadas pelas atividades propostas. Para justificar essa escolha argumentam que “como educadores precisamos nos familiarizar e nos apropriar cada vez mais das orientações.”

No “**manual em U**” também há **orientações pontuais** para o desenvolvimento das atividades. Ora nele, ora na própria página do aluno, você encontrará algumas propostas complementares e alternativas que poderão parecer mais **difíceis**, como, por exemplo, a proposta de **uso de equipamentos** de que **sua escola não dispõe**. Sugerimos que você tenha **contato** com essas **orientações** com certa **antecedência**, para que possa organizar suas práticas e orientar seus alunos

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 IV).

Em função disso, reconhece-se, também na estrutura e na composição do manual docente o eco da primeira assertiva que encabeça o parágrafo inicial, reafirma-se, desenvolve-se e mantém-se íntegra ao longo de todo o *texto “nessa coleção nos alinhamos integralmente às propostas da BNCC.”*

A fim de corroborar com novas justificações e fundamentar a inerência de observação do manual, ao estilo argumentativo, são apresentadas mais algumas de suas funções e estrutura composicional entre as quais destacam-se as orientações pontuais para o desenvolvimento das atividades e os comentários breves sobre conhecimentos prévios desejáveis para a exploração de um tópico ou a relação entre dois ou mais conteúdos.

Nesse contexto, destacamos uma entre as afirmativas “*na própria página você encontrará propostas alternativas que poderão parecer difíceis, como, por exemplo, a proposta do uso de equipamentos de que sua escola não dispõe. Sugerimos que tenha contato com essas orientações com certa antecedência para que possa organizar suas práticas*”.

A alegação relacionada às dificuldades e à possibilidade de a escola não dispor de equipamentos necessários, nos remete às constatações defendidas por pesquisadores referenciados no início dessa análise, os quais problematizam as desigualdades presentes no contexto de implantação da BNCC frente à diversidade sociocultural e econômica do território brasileiro. Sob essa perspectiva, sugerem que a implementação de uma cultura digital escolar apenas efetiva-se de formas viável e acessível se subsidiada pela aquisição de equipamentos e a promoção de espaços físicos adequados; constatação que a possibilidade de carência desses recursos, sugerida no texto introdutório da coleção didática, parece apenas confirmar.

Expostas à fidelidade à prescrição curricular e às formas como os professores, principais destinatários do projeto didático, poderão adequar-se a ela, o texto dá voz a seus enunciadores. A fim de legitimar a relevância e a confiabilidade do trabalho proposto traz-se a afirmação de que a coleção oferecida caracteriza-se por ser o resultado de estudos teóricos consistentes e da prática de mais de vinte e cinco anos de sala de aula de seus produtores.

Por meio de **estudos** teóricos **consistentes** e de nossa **prática** de mais de **vinte e cinco anos** de sala de **aula**, procuramos produzir uma **coleção jovem**, atualizada e **arejada**, que possa **interessar** aos estudantes de várias maneiras. Essa preocupação se traduz até no **projeto gráfico** desenvolvido para a coleção. Cada cor, cada elemento gráfico, vinheta, ilustração, cartaz (de filme, peça de teatro), reprodução de obra de arte (pintura, fotografia, grafite) e de capa de livro ou CD foram pensados **minuciosamente** para dialogar com os **adolescentes** e com seu **universo particular**. No volume do 6o ano, as ilustrações exploram os cartuns, com os quais os alunos já estão mais familiarizados. No do 7o ano, têm inspiração no universo dos *mangás* (histórias em quadrinhos feitas no estilo japonês) e animes (quando animadas para TV ou cinema), por se tratar de um gênero bastante apreciado pelos pré-adolescentes e adolescentes. No volume do 8o ano fomos inspirados pela técnica de colagens – nossa experiência tem mostrado que alunos adolescentes apreciam a ideia de uma arte em construção, possível de ser feita ou refeita por eles, acessível. São bastante comuns nessa fase os cadernos personalizados, os adesivos, as sobreposições etc. No volume do 9o ano, por sua vez, dialogamos com o universo das HQs e charges, **ampliando** ainda mais o **repertório** dos alunos e explorando as possibilidades da construção da argumentação e do humor

(ORMUNDO; SINISCALCHI ,2018 IV).

Na sequência, a explicitação retorna ao escopo principal da exposição; a coleção didática, a qual é apresentada em progressão, ou seja, partindo de seus caracteres macros (capa, cores, temas, definições) em direção aos seus microelementos (conteúdo, temática, linguagem). Nesse contexto, expressa-se desde a diagramação, projeto gráfico e ilustração à organização dos conteúdos e a estrutura das atividades propostas.

A fim de validar essa composição, os argumentos sugerem a hipervalorização da cultura juvenil e de seu universo particular, os quais, segundos os autores são variáveis, podendo adaptar-se desde a apreciação de um mangá à construção de humor e de argumentação.

Os parágrafos finais mantêm a dupla função de reafirmar o acordo constante com as diretrizes curriculares e a adequação da coleção didática às suas prescrições.

Também na seleção dos textos, nas atividades propostas, nas abordagens teóricas e na organização do conteúdo, procuramos criar um trabalho marcado pela **precisão conceitual** e pela **progressão**, mas também prazeroso. Levamos isso em consideração quando procuramos, por exemplo, equilibrar atividades mais densas e complexas com outras mais simples ou de realização mais ágil; ou quando definimos as muitas atividades que **dialogam** com o universo **lúdico**, com a **cultura juvenil** e com a cultura

**digital**, de forte apelo para os adolescentes e igualmente produtivos como ponto de partida das reflexões.

Entendemos que uma obra didática instigante e múltipla não é um fator de dispersão, mas um meio de dialogar com as novas práticas de comunicação – não só dos adolescentes –, **hipertextuais e hipermidiáticas** (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 IV).

Desse modo, são constantes as referências a termos-chaves do documento conforme observa-se em: “procuramos criar um trabalho marcado pela *precisão conceitual* e pela *progressão*”; “essa instigante obra dialoga não só com os *adolescentes*, mas com as *novas práticas de comunicação hipertextuais e hipermidiáticas*”.

Mantendo-se sob essa mesma perspectiva, o protagonismo do aluno é priorizado e fundamentado com argumentos explícitos referenciados textualmente pela Base Nacional (BNCC, 2018 p. 8,15, 63,67).

Nessa mesma direção, nossa coleção prioriza o **protagonismo** dos **alunos**. Ao propor atividades de naturezas diversas, esperamos ter criado o ensejo para que habilidades distintas sejam mobilizadas, permitindo que todos os alunos, com seus **potenciais diferentes**, ganhem notoriedade e/ou atuem conjuntamente para o alcance de um objetivo. Entendemos, em **consonância** com a **BNCC**, que os estudantes **não podem** estar em **sala de aula submetidos** a uma **recepção passiva** de conhecimentos, que não propicia seu desenvolvimento pleno e mitiga seu interesse pelo prosseguimento dos estudos e pelo **envolvimento** em **práticas saudáveis e cidadãs**, como as relativas à vida pública ou ao compartilhamento artístico. Queremos deles a participação **ativa** e a **colaboração** na realização de projetos, para que possam ampliar sua autoestima e capacidade de **diálogo**, bem como sua **responsabilidade e resiliência**

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 IV).

Desse modo, o fragmento opõe-se à perspectiva de recepção passiva do conhecimento questionada desde a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), restaurada e desenvolvida pela atual diretriz curricular.

Sob uma perspectiva distinta, ao discutir a centralização desse protagonismo, Duarte (2010), acena para as consequências de se considerar o aluno como referenciador exclusivo de sua própria aprendizagem enfatizando que, sob essas condições, o conhecimento tácito e cotidiano sobrepõe o patrimônio científico e cultural constituído pela humanidade ao longo de séculos de estudo, de pesquisas, de descobertas e de constatações.

Por conseguinte, a hipervalorização do conhecimento usual e cotidiano afeta diretamente o trabalho do professor que deixa de ser, na perspectiva de Duarte (2010), o de transmitir os conhecimentos mais aprimorados que a humanidade venha construindo ao longo de sua trajetória. Nessas condições, o professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam significação prática ao cotidiano dos alunos; situação agravada pelo

fato de que, mesmo quando os projetos desenvolvidos no contexto escolar demandem conhecimentos científicos o que articula os conhecimentos é o objetivo de aquisição de habilidades e de competências requeridas para as demandas cotidianas.

Sobre esse último conceito define-se a Base:

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.(BNCC, 2018 p.9)

Opondo-se a essas perspectivas, o Manual do Professor, ancorado nas orientações da diretriz curricular, enfatiza a prospecção ativa dos jovens estudantes supostamente assegurada por meio da consideração de campos de atuação que regulam e ancoram a variável atividade humana. Cabe ressaltar que o primeiro campo a ser mencionado é o da vida pública, presente no documento desde as diretrizes para as séries iniciais da Educação Básica seguido pelo campo artístico, conceito que nasce a partir da integração das Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa) uma das grandes apostas do documento.

Outra referenciação a ser considerada é a mitigação do interesse pelos estudos e o seu conseqüente abandono. Desafio persistentemente presente no cenário educacional brasileiro (LDB1961,1996; PCNs, 1997) é sinalizado também pela atual diretriz, a qual proposta sob os paradigmas de inovação, progressão e contemporaneidade, sobretudo as de cunho tecnológico e juvenil, parece implicitamente sugerir possíveis soluções ao decorrente problema.

Consonante a esses aspectos, os períodos finais desse excerto asseveram *“queremos dos estudantes a participação ativa e a colaboração na realização de projetos, para que possam ampliar sua autoestima, capacidade de diálogo, bem como sua responsabilidade e resiliência”*. Verifica-se, nessas asserções, um discurso orquestrado às proposições relativas à participação social e à preparação para o mundo do trabalho acentuadamente explicitados nos textos da Base Nacional. Do mesmo modo, as competências socioemocionais mencionadas são as amplamente exemplificadas no documento oficial e valorizadas em distintos contextos sociais integrados ao mercado de trabalho e aos conceitos de mercado empreendedor e financeiro, estabelecendo-se, por essa via, uma possível interlocução entre os objetivos de ensino propostos pela BNCC e o perfil de trabalhador sugestionado para a atualidade e previsto para as décadas futuras.

Já em vias de finalização, o texto introdutório da coleção didática informa que nas páginas seguintes trará aspectos detalhados de sua proposta e estrutura enquanto, simultaneamente, agradece a escolha e coloca-se à disposição para eventuais dúvidas.

A seguir, **expomos**, em **detalhes**, a proposta didática da coleção, **descrevemos** sua **estrutura**, tratamos de avaliação e trazemos algumas sugestões para o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem. Apresentamos, igualmente, considerações acerca do conteúdo específico do volume, explicando a razão da seleção dos gêneros e das práticas adotadas para sua exploração.

Agradecemos pela escolha e nos **colocamos à disposição** para **futuras contribuições**, críticas e debates sobre os quatro volumes desta coleção, que só se **transformam efetivamente** em **livros de verdade** quando estão em **suas mãos** e nas de **seus alunos** (ORMUNDO; SINISCALCHI ,2018 IV).

Por conseguinte, a expressão derradeira elegida pelos enunciadores “*os quatro volumes desta coleção só se transformam efetivamente em livros de verdade quando estão em suas mãos e na de seus alunos*” reestabelece os destinatários do projeto didático, uma vez que da plena adesão destes depende os objetivos pretendidos por seus idealizadores; o sucesso e a promoção da coleção divulgada.

### 5.1.3 A BNCC e a coleção

Sob esse título, o tópico subsequente à introdução geral contida nos textos de apresentação que compõem o manual do professor estreita a interlocução, já antecipada e esclarecida no texto introdutório, entre as diretrizes da atual prescrição curricular e o projeto didático da coleção em análise.

Como **antecipamos** na introdução, **esta proposta** didática está **articulada** à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oficializada em dezembro 2017. A **proposição** de uma base já estava **prevista** desde a Constituição Federal em 1988, sendo corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96) e nos **documentos oficiais** subsequentes  
(ORMUNDO; SINISCALCHI ,2018 V)

Ao longo de seus nove parágrafos, essa articulação é reiterada mediante a proposição de um novo contexto argumentativo, o qual projeta a Base Nacional sob a forma de prescrição prevista, planejada e expectada desde a Constituição Federal de 1988 à promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998.

Desse modo, validada por argumentos históricos que inserem-na em um percurso temporal de 30 anos de história da educação brasileira sua projeção é reforçada, no tópico em análise, pela defesa de duas bandeiras: a promoção da equidade da educação e o desenvolvimento de competências socioemocionais que possibilitarão o alcance da primeira.

São consideradas **orientadoras** deste material didático as **premissas** da **BNCC** (2017) referentes à **promoção da equidade** na educação, por meio do estabelecimento de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ano a ano no decorrer da Educação Básica. Na Base, tais



**aprendizagens** são organizadas de acordo com **competências e habilidades** que direcionam a **formação integral** dos estudantes em suas variadas dimensões (intelectual, afetiva, ética, física, sociopolítica etc.).  
(ORMUNDO; SINISCALCHI , 2018 VI)

A adesão ao discurso de equidade educacional pode ser caracterizado como uma hiper estratégia, visto que trata-se de um consenso entre os distintos agentes educacionais (professores, educadores, pesquisadores, estudantes, comunidade em geral) e, historicamente ambicionada em distintas fases de sua constituição no cenário educacional brasileiro (vide capítulo 1). De modo similar, sugerir o desenvolvimento de competências cognitivas como “o” método eficaz para se atingir tão perseguido e ambicionado escopo torna-se uma estratégia com probabilidades assertivas se considerarmos que, segundo as proposições de Duarte (2010), a ideia de uma educação idealista direcionada à solução imediata de problemas sociais, como por exemplo, a erradicação da fome depender de campanhas de conscientização veiculadas nas escolas, difundida na última década do século XX obteve adesão considerável e permanece ativa em alguns contextos escolares, é propícia a mobilizar agentes das distintas esferas educacionais, mencionadas anteriormente, os quais alinham-se às prerrogativas de equidade educacional.

Em síntese, de modo geral, mantém-se um discurso de integral alinhamento às perspectivas da Base Nacional, fundamentado por argumentos que explicitam ou parafraseiam as justificativas contidas no próprio documento referenciador, conforme verificado na análise do texto introdutório desta coleção.

Nos parágrafos seguintes, o agora denominado componente curricular Língua Portuguesa, é contextualizado em seu novo âmbito de inserção: a área de Linguagens.

O **componente** curricular **Língua Portuguesa** insere-se na área de **Linguagens**, juntamente com **Artes** e **Educação Física**, nos anos iniciais, e também **Língua Inglesa**, nos anos finais.

O documento considera que “as atividades humanas realizam-se nas **práticas sociais**, mediadas por **diferentes linguagens**: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BNCC, 2017, p. 61). Nessa perspectiva, com a **qual dialogamos como professores** e como **autores**, a **interação** é o **princípio** constitutivo da **linguagem**, concepção mais bem discutida neste guia nos itens adiante.

(ORMUNDO; SINISCALCHI , 2018 VI)

Integrado aos componentes Arte, Educação Física e Língua Inglesa justifica-se, em constante alinhamento com a diretriz curricular, a viabilidade da composição dessa nova área em razão de “as atividades humanas realizaram-se nas práticas sociais mediadas por diferentes linguagens; oral, visual, motora, corporal, sonora e digital (BNCC, 2018 p.61)”.Essa referência, introduz tanto o posicionamento dos autores que, nesse excerto, reassumem

seus papéis sociais de professores e educadores para justificar a plena adesão a essa perspectiva, quanto antecipa a concepção de linguagem adotada para a produção da coleção didática (cuja análise apresentamos no tópico anterior) a qual, por sua vez, é a mesma defendida pela Base Curricular.

Nesse propósito, o parágrafo seguinte reafirma a relação da atual diretriz com os documentos oficiais anteriores e destaca o compromisso em priorizar a educação integral do aluno reconhecendo e assumindo a necessidade de articulação entre as competências Gerais, as específicas da área de Linguagem e as específicas do componente curricular Língua Portuguesa.

Considerando tal **concepção de linguagem, defendida** também por **outros documentos oficiais** anteriores, e o **compromisso** com a **educação integral, assumido** pela **BNCC (2017)**, entendemos a **necessidade de articulação** entre as **competências gerais** que organizam a Educação Básica (BNCC, 2017, p. 9-10) e as **competências específicas** da área de Linguagens (BNCC, 2017, p. 63) e do componente curricular **Língua Portuguesa (BNCC, 2017, p. 85)**. Na BNCC (2017), relembramos, propõem-se **eixos** de aprendizagem, constituídos por **práticas de linguagem vinculados a campos de atuação**. Na Base, cada campo apresenta determinados gêneros, práticas, atividades e procedimentos.

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 V)

A sugestão dessa articulação entrelaça-se, na apresentação dos autores, aos distintos campos de atuação (artístico-literário, estudo e pesquisa, vida pública) e as práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística) sugestionados pela BNCC definindo, portanto, o que e como ser ensinado.

Nesse contexto, sugerem o gênero como elemento determinante de cada capítulo.

Neste material, o **gênero** funciona como **elemento organizador** de cada **capítulo**, sempre **orientado** às **práticas de linguagem**, o que permite o **planejamento** de ações e a seleção de determinados textos como objetos de ensino, considerando os campos de atuação a que se vinculam. Isso **não significa** que o **gênero** se torna um **mero conteúdo** a ser ensinado; ele é **elemento organizativo do trabalho docente**, segundo uma **noção de espiral**, ou seja, acrescentam-se gradativamente, a partir do contato com cada novo gênero proposto, outras formas de explorar a leitura e a produção textual. A transição entre os Anos Iniciais e Finais decorre dessa noção, ou seja, da **ampliação** de **determinadas vivências** presentes em diferentes campos de atuação humana a partir dos **gêneros** tomados como **foco** em cada **capítulo**.

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 VI)

Em relação à composição estrutural do texto, verifica-se a manutenção do uso de estratégias características aos modelos descritivos, os quais apresentam concisamente informações essenciais aos objetivos pretendidos por seu enunciador. No contexto de nossa análise observa-se, além dessa apresentação discricional, o ensejo de preservar a fidelidade às normativas educacionais assumidas desde as primeiras asserções de sua exposição e defendidas ao longo da constituição integral do texto.

Já em relação ao tema, a sugestão de que o gênero funciona como elemento organizador de cada capítulo, sustenta-se como uma espécie de tese a qual será defendida a partir da concepção de que gênero não é mero conteúdo e sim ferramenta de trabalho docente. Essa síntese argumentativa parafraseia as diretrizes curriculares PCNs (1998) e BNCC (2018) para o componente Língua Portuguesa, as quais prescrevem textualmente o gênero como objeto e centralidade do ensino (PCNs, 1998 p.21/22 ; BNCC, 2018, p.67) justificando uma vez mais, o alinhamento constante da coleção didática às legislações educacionais. Outra noção contemplada no parágrafo é o conceito de espiral atribuído a alguns modelos didáticos de ensino-aprendizagem dos gêneros. Amplamente difundido pelos pesquisadores em didática da Língua Francesa, Schneuwly e Dolz (2004), a proposta de um ensino gradativo dimensionado pela similaridade do espiral ganhou força no cenário brasileiro nas décadas concomitantes à discussão, organização e implementação dos PCNS,1998 (Rojo e Cordeiro, 2004) e, por sua vez, estendeu-se às entrelinhas da atual Base Curricular, proposta distintas vezes por seus idealizadores, como uma extensão atualizada das prescrições educacionais anteriores (BNCC, 2018, p.8).

Nesse contexto, a menção à concepção do ensino de gênero à moda de espiral confirma a adesão dos enunciadores às prescrições curriculares, conforme vimos demonstrando ao longo de nossa análise e ,simultaneamente, contribui para o fortalecimento dos quesitos adequabilidade e atualidade defendidos pelos produtores da coleção.

Por fim, o parágrafo conclusivo dessa seção sinaliza para as imbricações da cultura digital.

Tendo como finalidade permitir que os **estudantes participem** de diferentes **práticas de linguagem**, a BNCC (2017) também contempla a **cultura digital** imbricada na questão dos **multiletramentos** (ROJO, 2012, 2013), o que significa compreender o texto em sua multiplicidade semiótica e cultural. A cultura digital, portanto, está presente em práticas de linguagem que exploram os textos multimodais ou multissemióticos **contemporâneos**, em sua maioria **digitais**, que implicam **novos procedimentos** e capacidades de leitura e produção textual, já que articulam, de modo indissociável, a linguagem verbal com fotografias, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudios etc.

(ORMUNDO; SINISCALCHI , 2018 VI)

Referenciando o conceito de práticas de linguagem o qual é proposto pela BNCC como produto das distintas variações da língua em uso a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, os autores introduzem noções básicas da cultura digital que, por sua vez, configura-se como uma das inovações trazidas pela prescrição curricular. Na página 68 da atual diretriz, a cultura digital é exposta como o conjunto de gêneros e práticas contemporâneas caracterizadas por fenômenos multissemióticos e multimodais alavancados, sobretudo, pela difusão das mídias e das redes sociais. Nesse contexto, sugere, ainda, que

as ferramentas para a produção e a difusão desses novos gêneros são acessíveis a qualquer usuário da Web, justificando, por esse fator, a ênfase atribuída pelo documento à sua inserção e a consequente viabilidade de seu ensino em contexto escolar, conforme lê-se na integralidade do excerto:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. (BNCC, 2018 p.68)

Alinhando-se à essas prerrogativas o excerto final produzido por Ormundo e Siniscalchi (2018), parafraseia a inovação destes novos formatos de produção/comunicação, bem como a legitimidade de proporcioná-los ao conhecimento dos estudantes.

Em contrapartida, pesquisadores que operam em uma linha de análise crítica acerca dos contextos de implementação da Base (FREITAS, 2018 ; GIROTTI 2018 ; GERALDI, 2015) sugerem que opostamente ao que o documento curricular afirma, apenas uma ínfima parcela dos estudantes possui acesso a recursos digitais. De forma similar, a informatização e o aparelhamento dos espaços escolares de forma a atender minimamente as demandas do ensino de cultura digital é escasso e em não raros casos inexistente. Similar escassez ocorre, de acordo com os dados confrontados por esses pesquisadores, em relação aos profissionais de educação. Supostamente responsabilizados, nas prescrições da Base Curricular, pelo ensino desta nova demanda, os profissionais licenciados para o ensino dos componentes curriculares tradicionais (História, Matemática, Inglês...) não possuem, ao menos não academicamente, conforme sugerem os pesquisadores, a especialização e a didática necessárias ao ensino dos gêneros tecnológicos e digitais.

Perante isso, o suposto conjunto de carências relativas às condições de implementação de um ensino de cultura digital consistente torna questionável o amplo espaço cedido pela Base Nacional à discussão e a consequente proposição de múltiplos gêneros digitais.

#### **5.1.4 As práticas de linguagem e a organização da coleção: a oralidade em foco.**

O conjunto de subseções compiladas no texto introdutório da coleção didática em análise organiza-se, conforme descrito ao longo de nossa exposição, em torno dos principais conceitos defendidos pela Base Nacional Comum Curricular sustentando, mediante sua construção textual, um protótipo discursivo que alinha-se integralmente às diretrizes oficiais.

Em função disso, abordou-se nos tópicos iniciais a concepção de linguagem assumida e os percursos de constituição do ensino da língua, de implementação da Base Nacional Comum Curricular e de elaboração/apresentação da coleção didática *Se liga na língua*.

Em vias de conclusão de seu projeto didático, Ormundo e Siniscalchi (2018), apresentam nas seções finais as práticas de linguagem definidas para o ensino de Língua Portuguesa (leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística e semiótica) a integração deste componente curricular à área de linguagens, a implementação dos gêneros digitais e de outros conceitos de cunho pedagógico-didático, igualmente previstos na Base Nacional (2018), tais como: a avaliação, a interdisciplinaridade e as possíveis dificuldades de aprendizagem.

Considerando-se que nossa pesquisa integra-se à dimensão dos gêneros orais e ao âmbito da oralidade, nos reservaremos apenas à análise do texto introdutório da coleção concernente à prática de linguagem oralidade com o intuito de atender especificamente aos objetivos pretendidos neste trabalho.

O parágrafo de abertura da seção oralidade integra-o aos demais eixos de ensino obrigatório definidos pela Base.

O eixo de **oralidade** está integrado aos eixos Leitura e Produção de textos, explorados anteriormente, e também ao da análise linguística/semiótica, que será tratado a seguir. **Tivemos a preocupação de contemplá-lo em praticamente todas as seções e em inúmeros boxes** espalhados ao longo das páginas.

**Segundo** o que aponta **Marcuschi (2002)**, entendemos que uma **abordagem consistente da oralidade é fundamental** para que os aprendizes tenham uma **visão plena da heterogeneidade da língua** e completem a **aquisição dos procedimentos cognitivos** necessários ao leitor/produzidor de textos. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 XV)

Preservando -se sob a perspectiva de fidelização à Base Nacional Comum Curricular, os produtores elegem na dinâmica dessa construção textual o mesmo arquétipo escolhido pela diretriz oficial, apresentando o eixo oralidade logo após à descrição dos eixos de leitura e produção escrita e anterior ao eixo final de análise linguística/semiótica.

Ao assumirem a primeira pessoa do plural (Tivemos), os autores retificam o reconhecimento acerca da importância do eixo contemplado, exprimem sua preocupação e cuidados de inserção e abordagem, bem como garantem que há ampla inclusão de atividades e recursos ao longo de toda a coleção (fator que discutiremos com maior propriedade na análise dos capítulos desta coleção).

Com o intuito de validar suas primeiras afirmações, os enunciadores optam pela inclusão de um argumento de autoridade ao referenciarem o professor, pesquisador e linguista Luiz Antônio Marcuschi um dos pioneiros na introdução dos estudos sobre Linguística Textual, as relações entre a fala e a escrita e os gêneros textuais.

Sob a afirmação de seguir e compreender seus apontamentos, os autores discorrem sobre a relevância de um ensino consistente da oralidade como forma de integração entre as dimensões de heterogeneidade da língua. Entretanto, ao parafrasearem Marcuschi (2002), optam pelo uso da expressão “aquisição dos procedimentos cognitivos”, terminologias que

alinham-se fortemente mais às prerrogativas do documento curricular constituído sobre o desenvolvimento de competências e habilidades individuais do que propriamente às do pesquisador, cujos trabalhos referenciam o caráter dinâmico, vivo e social da língua.

Os oito parágrafos seguintes ao inicial ocupam-se em explicitar as formas como o eixo será proposto considerando-se, inclusive, os possíveis embargos ao seu desenvolvimento. Vejamos, na sequência, a análise de cada um dos parágrafos.

Na coleção são **estudados gêneros** textuais **orais diversos**, como o **seminário**, a **palestra**, a **entrevista** e o **debate**, por exemplo. Sua abordagem põe em destaque os **diferentes processos de interação** – interação frente a frente, fala para público sem interrupção, fala editada etc. –, com base nos quais se discutem o papel do falante, a troca ou não de turnos e as **relações** entre tais fatores e a **qualidade da interação**. Estudam-se também situações de **oralização de textos** em **diferentes contextos**, como a produção de **podcasts**, **resenhas em vídeos e peças teatrais**. As **situações de oralidade** apresentam-se inseridas nos diferentes **campos de atuação**.  
(ORMUNDO; SINISCALCHI 2018 XV)

Ao abordar a suposta diversidade de gêneros textuais orais contemplados na coleção, os enunciadores exemplificam-na com a menção de gêneros pertencentes às esferas do campo jornalístico/midiático comumente sugeridos pelas diretrizes oficiais e correntes em distintos materiais de uso didático (sequências, coletâneas e livros).

A antecipação da busca pelos gêneros citados nesse excerto da coleção demonstrou que sugere-se que há um capítulo dedicado à abordagem aprofundada de cada um deles conforme indicado pelos autores no quadro geral resumitivo dos capítulos:

Figura 6: quadro resumo do sexto capítulo *Se liga na Língua*, 7.º ano

CAPÍTULO 6 – PALESTRA E SEMINÁRIO: A ARTE DE FALAR EM PÚBLICO				
Leitura 1	Leitura 2	Se eu quiser aprender mais	Nosso seminário na prática	Textos em conversa
Palestra de Mara Mourão sobre seu documentário <i>Quem se importa</i> p. 182  Desvendando o texto p. 184  Como funciona uma apresentação pública? p. 185	<i>Projeto de Engenharia</i> , alunos de escola paulistana p. 187  Refletindo sobre o texto p. 189	O paralelismo sintático p. 191	Momento de produzir p. 194  Momento de avaliar p. 195	Palestra de Mara Mourão e documentário <i>Quem se importa</i> p. 196

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 13).

Figura 7: quadro resumo do quarto capítulo *Se liga na língua*, 8.º ano

CAPÍTULO 4 – DEBATE REGRADO: UM CONFRONTO RESPEITO			
Leitura 1	Leitura 2	Se eu quiser aprender mais	Nosso debate regrado na prática
"Rodeio maltrata os animais?", <i>MTV Debate</i> p. 122  Desvendando o texto p. 126  Como funciona um debate regrado? p. 127	"Jovens <i>millennials</i> ", <i>JC Debate</i> p. 128  Refletindo sobre o texto p. 132	Como contra-argumentar? p. 134	Momento de produzir p. 137  Momento de avaliar p. 139

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 11).

De forma similar, a menção exemplificada aos diferentes tipos de interação sugere e ratifica a adesão à perspectiva de linguagem enunciativo-discursiva proposta pela Base Comum Curricular e assentida pela coleção didática como diretriz para o ensino de língua materna.

Complementando a sugerida adequabilidade da coleção ao eixo oralidade, o excerto menciona como acréscimos agregadores as atividades de oralização de textos e a produção de gêneros de caráter digital. Em relação ao primeiro recurso agregado, pode-se observar que uma gama considerável de pesquisadores (GONÇALVES e DIEL, 2017; GERALDI 2015, 2017; PERES, 2016; FARIA, 2013; MARCUSCHI, 2007; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) sinalizam para o excesso de práticas pautadas em táticas de vocalização e oralização, as quais repercutem uma dimensão do ensino do oral questionável sob distintos aspectos: a

associação do domínio dos gêneros orais por seus usuários ao domínio da comunicação verbal (expressar-se em tom audível, moderado, rítmico, pausado entre outros atributos cabíveis apenas às técnicas de vocalização inerentes às dimensões do oral, porém não abarcadoras das especificidades de cada gênero).

Neste contexto, a proposição de práticas de oralização de textos sinaliza para a possível manutenção de concepções acerca do ensino do oral já superadas inicialmente pelas teorias do texto (GERALDI 1994; ROJO e CORDEIRO , 2004) e retificada pela perspectiva dos gêneros textuais (CRISTÓVÃO, 2015; MARCUSCHI, 2011).

Por sua vez, a menção às práticas de oralização interligadas aos gêneros contemporâneos, como é o caso do podcast, sustenta o discurso de que a Base Curricular atualizou-se em prol das demandas juvenis e a coleção didática em questão alinhou-se às suas prerrogativas, conforme demonstrado implícita e explicitamente ao longo desta análise.

No excerto seguinte são detalhadas a abordagem conferida ao oral pela coleção e o foco que se pretende assumir.

A **exploração** das **semelhanças e diferenças** entre as **modalidades oral e escrita**, bem como sua **articulação**, ocorre em vários momentos, sendo **objeto de destaque** no **volume do 6o ano**, em que a seção Mais da língua, do capítulo 3, é dedicada ao estudo das **marcas de oralidade nos textos**, decorrentes principalmente do fator *tempo de planejamento*. A **abordagem** ao longo dos **quatro anos** converge para a **percepção** de que a **construção de sentidos** em **textos orais** está **relacionada a elementos como entonação, pausas, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala**, além de se **vincular** a outras **semioses**, como gestualidade, expressão corporal, facial e recursos **multimidiáticos**, por exemplo.

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 XVI)

A escolha do termo modalidades para referenciar aspectos escritos e orais da língua traz implícita uma ampla abordagem discutida em distintos momentos do percurso do ensino de língua portuguesa, tanto as anteriores quanto as posteriores a promulgação das primeiras diretrizes oficiais em 1998. Nesse contexto, distintos autores já referenciados ao longo dessa exposição (Vide Introdução e caps 2 e 3) sinalizaram para a discreta dicotomia pré-existente entre o oral e o escrito, bem como as inúmeras situações nas quais os âmbitos social e escolar conferem maior indubitabilidade e relevância aos artefatos escritos que aos orais. Embora, no excerto reconheça-se a paráfrase de um discurso mobilizado pelo preceito de equidade entre as duas modalidades mediante a seleção dos sintagmas exploração, semelhanças e articulação, incorre-se na possibilidade de se constituir a manutenção de uma perspectiva ainda direcionada pela supremacia da escrita, e do ensino do oral como “mero rito de passagem para os processos escritos”(SCHNEUWLY E DOLZ, 2004), se consideradas as estruturas frasais e léxicas que compõem o parágrafo em análise.

Ao apresentar o volume destinado ao 6.º ano do Ensino Fundamental destaca-se a abordagem às marcas de oralidade nos textos. Note-se que a terminologia gênero empregada



em distintos momentos nos tópicos das seções analisadas anteriormente foi substituída por texto e o movimento proposto para o trabalho didático em sala de aula é o da busca de marcas orais em produções escritas remetendo às situações de subsídio de passagem e relevância da escrita referenciados anteriormente.

Na sequência, o excerto dispõe-se a apresentar um panorama geral das concepções orais que regem os quatro volumes integrantes da coleção destacando que essa relação converge para as dimensões de oralização deflagradas pela entonação, pausa, ritmo e velocidade. A menção desses caracteres remetem às análises desenvolvidas pelos já referidos pesquisadores (GONÇALVEZ e DIEHL 2017; GERALDI, 2015, 2017; PERES, 2016; FARIA, 2013; MARCUSCHI, 2007; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) ,cuja ótica sinaliza para a concentração do trabalho didático acerca das dimensões orais da língua em recursos meramente paralinguísticos, minimizando em, não raras vezes, a composição estrutural e estilística do gênero compatível às especificidades de cada situação comunicativa.

Por conseguinte, as informações finais desse trecho vinculam a oralidade às multissensíveis e à multimídia, duas percepções que continuamente perpassam as dimensões da linguagem discutidas pela Base Nacional Comum Curricular evidenciando, uma vez mais, o cuidado dos produtores em alinhar-se generalizadamente às prerrogativas da diretriz oficial e evidenciar seus quesitos mais relevantes.

Uma vez destacadas as dimensões da oralidade as quais pretende-se priorizar, o parágrafo seguinte abordará suas limitações.

Temos **consciência**, porém, de que encontramos **limites** bastante **concretos** impostos pela natureza de um **material impresso**. A **exploração plena** da oralidade conta necessariamente com **áudios** e **vídeos**, logo com **equipamentos** de **produção** e **reprodução** que **nem sempre** estão à **disposição** de **professores** e **alunos** de todas as escolas. Por esse motivo, optamos por sugerir a você **alternativas** que atendam tanto àqueles que podem fazer esse uso sempre ou eventualmente quanto àqueles que **não** têm tal **possibilidade**. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 XVI)

Cientes de que as produções orais ocorrem em um âmbito distinto daquelas mediadas pelas operações escritas, os produtores sugerirão nesse excerto alternativas que minimizem a precariedade de seu ensino em contexto escolar. A respeito dessa deficiência, conceituados pesquisadores referenciados ao longo desta pesquisa (FREITAS, 2018; GIROTTO, 2018; ROCHA, 2018; VENCO, 2018; GERALDI, 2016 ) evidenciaram desde a análise dos contextos de produção e promulgação da atual diretriz curricular as formas questionáveis sob as quais se deram esses processos ignorando, segundo suas percepções, as condições econômicas, espaciais, físico e materiais, bem como a heterogeneidade cultural característica dos múltiplos recintos escolares espalhados pelo multifacetado território brasileiro, obrigando-os, segundo observam, a adequarem-se e a homogeneizarem-se às

normativas ditadas pelo documento oficial, independentemente dos recursos disponíveis à essa uniformização.

Nesse contexto, as considerações de Ormundo e Siniscalchi (2018), constituídas em torno da busca de alternativas que minimizem as limitações entrepostas ao ensino do oral, deflagram o cenário pré-anunciado pelas pesquisas em Educação, ao mesmo tempo em que, expõem a fragilidade do paradoxal discurso de equidade e promoção de educação qualificada sustentados pela Base Nacional, os quais, confirmam as assertivas (optamos por sugerir alternativas que atendam tanto àqueles professores que podem fazer esse uso sempre ou eventualmente de equipamentos quanto àqueles que não têm tal possibilidade) carecem de artefatos concretos para se consolidarem.

Perante isso, os parágrafos seguintes explanarão as estratégias adotadas pelos produtores com a finalidade de adequar, não obstante a precariedade de recursos escolares, a coleção didática às demandas prescritas pelo ensino do oral.

Para tanto, valemo-nos de uma **estratégia** bastante útil: o uso de **transcrições**, um procedimento que vale a pena explicar. Convém, a princípio, **distinguir transcrição** do procedimento da **retextualização**, abordado por Marcuschi (2007). A retextualização caracteriza-se, segundo esse estudioso, por uma série de operações, de diferentes graus de complexidade, envolvidas no processo de **adaptação** de um texto da modalidade escrita para a oral e vice-versa. Entre essas operações, estão a eliminação de repetições e de marcas estritamente interacionais, a introdução da pontuação e da paragrafação, a reconstrução de estruturas truncadas. Esse **procedimento, realizado correntemente** nas práticas sociais, visto que muitos textos são produzidos oralmente e só depois adaptados para a forma escrita, constitui, nas **aulas** de língua portuguesa, uma **produtiva estratégia** de ensino, pois evidencia as diferentes modalidades e leva o **aluno** a recorrer a diversos **conhecimentos** para efetuar-lo. Nesta coleção, a retextualização foi proposta em algumas atividades da seção Transformando [nome do gênero] em [nome do gênero], que oferece oportunidades para a transposição de material produzido na modalidade escrita para a falada e vice-versa. Foi o que ocorreu, por exemplo, no volume de 6o ano, quando orientamos a transformação de um verbete em um *podcast*. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 XVI)

Ao anunciarem o uso de transcrições como o recurso base para a superação dos possíveis entraves interpostos ao ensino do oral, os autores ocupam-se antes de diferenciá-lo de outra estratégia, comumente utilizada nas aulas de Língua Portuguesa, e correlacionada às estratégias de escrita: a retextualização. A fim de adequadamente fundamentá-la, orientam-se pelos estudos de Marcuschi (2007), conceituado pesquisador e linguista referenciado em distintos excertos do texto introdutório da coleção. Por essa via, constituem um texto estruturalmente argumentativo, balizado no recurso definido pela linguística, como argumento de autoridade.

É válido ressaltar que o recurso de textualização exemplificado pelos autores é amplamente sugestionado pela Base Nacional (2018) e por seu antecessor os PCNs (1998),

fator que além de atender ao objetivo primeiro afirmado pelos autores de distinguir a ambos os recursos, alinha-se, uma vez mais às demandas e estratégias prescritas pela Base, o que ratifica o alinhamento entre a diretriz e a coleção analisada, observados durante o decorrer da análise.

Feito isso, o período final do excerto ocupa-se em demonstrar que tal recurso, valorizado socialmente, também está incluso nessa coleção didática indicando sua localização. Desse modo, amplia-se o discurso de adequabilidade do material didático e aumentam-se as chances de sua escolha e adoção.

Distinguidas as características e funcionalidades dos recursos adotados, o parágrafo seguinte destina-se à exposição da transcrição, estratégia macro responsável pela adequação do ensino de oralidade nessa coleção.

Para o **tratamento de textos orais**, no entanto, adotamos o uso das **transcrições**, termo que corresponde, nesta coleção, à **ação de transpor para o papel o texto oral, mantendo parte significativa de suas marcas originais**: repetições, hesitações, marcadores conversacionais, abandono de estruturas iniciadas, entre outras. Você notará que, em alguns momentos, informamos também as supressões de sílabas (ao grafar “tá” por “estar”, por exemplo) e ênfases, procurando, **dentro do possível, sugerir alguns dos aspectos paralinguísticos.** (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 XVI)

Perante a carência de recursos necessários ao ensino do oral e a adoção da transcrição como recurso aceitável à minimização dos impactos na aprendizagem, os autores a sugerem como uma forma de transposição que preserva parte significativa de suas características originais.

A respeito dessa menção, pode-se estabelecer interlocução com os estudos dirigidos por distintos pesquisadores em didática e ensino-aprendizagem de gêneros textuais (KOCHE e MARINELLO; 2019 ; SOARES, 2016 ; NASCIMENTO, 2015 ; DIONÍSIO, 2010), os quais salientam tanto as mutações quanto as perdas da transposição dos gêneros de seu contexto real de uso para o âmbito do ensino e da aprendizagem em contexto escolar. Nesse sentido, além das adaptações resultantes das carências socioeconômicas observadas anteriormente, deflagra-se, uma vez mais a fragilidade da inconsistência entre o discurso de equidade cultural sustentado pela Base e as condições reais de efetivá-la, seja no contexto de cada instituição de ensino em particular, ou no âmbito geográfico brasileiro, cenários nos quais a Base Nacional Comum Curricular afirma promovê-la .

Sob outros aspectos, a preservação de apenas parte da caracterização dos textos produzidos em situações de oralidade ,conforme sugere a coleção, resulta nos dizeres de Geraldi (2015), em uma “aprendizagem de simulacro” a qual, segundo afirma, fundamenta-se na suposição de contextos irreais que provavelmente não fazem ou não farão parte das vivências dos alunos, incorrendo em desmotivação e em possíveis déficits de aprendizagem.

Após mencionarem as partes gráficas e de oralização que serão privilegiadas nos textos orais transcritos pela coleção, os autores finalizam o parágrafo a partir da seguinte construção frasal “procurando, dentro do possível, sugerir alguns dos aspectos paralinguísticos”. A opção por expressões que viabilizem incerteza e possibilidade retificam o exposto anteriormente, evidenciando a escassez de premissas que promovam um ensino-aprendizagem do oral contextual, produtivo e consistente.

Por conseguinte, o parágrafo que se sucede aplica-se em detalhar outras estratégias que farão da transcrição uma ferramenta, minimamente, adequada ao ensino do oral.

Da mesma forma, acompanhando as transcrições, **incluímos imagens ou ilustrações** que evidenciam, **ainda esbarrando nos limites do texto impresso, aspectos cinésicos**. Utilizando esse recurso, **recuperamos parte** das expressões faciais e do gestual do falante, permitindo que a **atividade contemple parcialmente** aspectos relativos à interação das **várias semioses**. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 XVI)

A inserção de imagens e ilustrações aparecem nesse contexto ,a partir das escolhas lexicais operadas pelos enunciadores, como uma tentativa de minimizar características da comunicação oral perceptíveis exclusivamente em seus contextos reais de uso. Nesse âmbito, a menção aos limites do texto impresso deflagra, como nos excertos anteriores, a simultaneidade de dois agravantes: a carência de instrumentos que possibilitem um ensino consistente do oral e a opção por métodos mediatizados pela escrita. A exposição desses fatores endossam as críticas decorrentes da análise de distintos pesquisadores (GONÇALVEZ, 2017; SANCHES e BONFIM, 2012; BUENO, 2009; MARCUSCHI ,2009), os quais sinalizam para a supremacia da escrita tanto no âmbito social quanto em contexto escolar, bem como a escassa significação atribuída às situações comunicativas de caráter oral concebidas, em muitos casos, como aprendizagem natural provenientes de experiências anteriores ao processo escolar ou obtidas mediante estratégias de vocalização hiper valorizadas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010).

Não obstante aos déficits evidenciados, Ormundo e Siniscalchi (2018) finalizam o excerto sinalizando para os aspectos cinésicos e semióticos inerentes ao âmbito do oral, indicando, por essa via, a adequabilidade do material didático às demandas do ensino - aprendizagem e às prerrogativas dos multiletramentos defendidos amplamente pela Base Nacional Curricular.

Nesse contexto de carências e de possíveis adaptações, o parágrafo seguinte proporá alguns recursos complementares que auxiliem na redução destes agravantes.

A despeito desse uso, **recomendamos** sempre, por meio de **orientações** no livro do aluno ou no **manual do professor** em “U”, que os textos (disponíveis gratuitamente na internet) sejam *ouvidos* e, quando for o caso, também vistos, já que assim se exploram gamas mais amplas de elementos. Algumas

sugestões de atividades complementares, pensadas para aproveitar **produtivamente** esses fatores, estão ali anotadas.

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 XVI)

A despeito da gama de dificuldades encontradas tanto por ocasião de implementação das prescrições da Base Nacional quanto da adequação de seus conteúdos, amplamente discutidos no capítulo dois deste trabalho, é sentida, nesse excerto, a mobilização dos autores e a consequente e implícita mobilização dos agentes educacionais em prol da reparação de recursos permanentemente insuficientes, resultantes de políticas públicas escassas e minimamente afeitas à valorização da Educação.

Por fim, o parágrafo conclusivo dessa seção destinada a apresentação do eixo oralidade complementa esse quadro de carências, convergindo-o para as ações mitigadoras mediatizadas por um ( senão o) principal agente educacional, o professor.

Concluimos **alertando** que, em alguns poucos casos, optamos por considerar que a **atividade só** poderia ser **feita** com o **acesso** ao texto **original**, por suas particularidades (um filme pertencente a campanha publicitária, por exemplo), e nesse caso **pedimos ao professor que busque uma forma de acesso**.

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 XVI)

O trajeto de êxitos e de insucessos sobre os quais constituiu-se a história da educação é consideravelmente atravessada pelas contribuições de inúmeros pesquisadores (HASHIZUME, 2018 ; TARDIF, 2015 ; CIAVATTA, 2015 ; MACHADO, 2004; FIORENTINI, 1998) que concentraram seus estudos sobre as definições e as possíveis implicações dos múltiplos papéis atribuídos ao professor nos âmbitos educacional e escolar.

Desse contexto, depreende-se que ,em não raras vezes, é o professor o responsável único e direto por implantar e desenvolver, de formas apropriada e exitosa, as prescrições impostas pelas diretrizes governamentais sem que este profissional esteja adequadamente instrumentalizado e em condições laborais favoráveis ao empreendimento que lhe é tributado.

De forma similar, é o professor o responsabilizado pelos índices de aprendizagem e pelos percentuais obtidos mediante a aplicação de avaliações em larga escala direcionadas por metas cada vez mais inatingíveis (GIROTTI, 2018).

Nesse contexto, a leitura das recomendações finais proposta pelos enunciadores “pedimos ao professor que busque uma forma de acesso”, ecoa como uma espécie de reprodução histórica das asserções anteriores e, possivelmente, perpetua a responsabilização do docente pela instrumentalização prévia (angariamento de recursos), sua íntegra realização e o posterior êxito de sua atividade laboral.

## 5.2 Gêneros discursivos/textuais e a coleção didática

Após verificarmos a disposição global dos capítulos e as formas sob as quais se orientam, pretendemos, nessa seção, apresentar de forma sintética a ocorrência de gêneros discursivos/textuais nos quatro volumes da coleção.

Segundo os autores Ormundo e Siniscalchi, 2018 cada capítulo da coleção prioriza um gênero a ser aprofundadamente estudado. Sob uma análise quantitativa teríamos, na conclusão dos quatro anos finais do Ensino Fundamental, a oferta de 64 gêneros distintos, os quais, segundo a proposição dos autores, são apresentados sob um enfoque centralizador, devendo ser, de acordo com as atividades sugeridas na coleção didática, minuciosamente explorados. Além desses primordiais, há, segundo os produtores, a menção de distintos subgêneros distribuídos ao longo dos boxes e seções, os quais não são contabilizados ou suficientemente explorados ao longo dos capítulos.

A seguir, expomos um quadro elaborado com o intuito de exemplificar os gêneros discursivos/ textuais priorizados por capítulo no ciclo do Ensino Fundamental.

**Quadro 1: Disposição específica dos gêneros contemplados por capítulo nos ciclos 6.º e 7.º e 8.º e 9.º ano do Ensino Fundamental**

Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem 6.º ANO	<b>Gênero Predominante Por Capítulo</b>							
	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8
	Diário	Verbete	História em Quadrinhos	Relato de experiência	Poema	Anúncio e outros gêneros publicitários	Comentário de leitor	Conto
Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem 7.º ANO	<b>Gênero Predominante Por Capítulo</b>							
	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8
	Notícia	Entrevista	Conto Fantástico	Poema Narrativo	Texto Teatral	Palestra e Seminário	Resenha Crítica	Relato de Viagem
Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem 8.º ANO	<b>Gênero Predominante Por Capítulo</b>							
	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8
	Reportagem	Rap	Regulamento e Estatuto	Debate Regrado	Roteiro de cinema	Artigo de opinião	Crônica	Miniconto
Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem 9.º ANO	<b>Gênero Predominante Por Capítulo</b>							
	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8
	Poema protesto	Carta aberta	Romance	Biografia	Charge	Conto psicológico	Conto e Romance de ficção científica	Artigo de divulgação científica

**FONTE:** elaborado pela pesquisadora

Mediante essa ilustração é possível constatar a comprovação prévia de uma das hipóteses balizadoras desse estudo: o espaço insuficiente cedido ao ensino e a aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais orais. De entre os oito capítulos destinados ao 6.º ano do Ensino Fundamental não há a indicação de nenhum gênero titular pertencente à esfera do oral. As escolhas efetuadas para esse ciclo de aprendizagem priorizam a formalidade da escrita mediatizada pela proposição de gêneros clássicos e possivelmente apreciados pela faixa etária de seus destinatários como são as histórias em quadrinhos e os contos. Nessa perspectiva de propor-se exemplares de escrita é sugerido um capítulo sequenciado por poemas, os quais, no contexto histórico das práticas do ensino da Língua Portuguesa, sobretudo quando estas eram guiadas por concepções gramaticais de aprendizagem, os poemas eram propostos como moldes da escrita dita correta, culta e adequada. Atualmente, pelo viés integrador entre os campos da linguagem sugeridos pela Base Comum Curricular, o poema transita entre as esferas da expressão escrita e artística-literária contribuindo, desse modo, para o aprofundamento de suas dimensões culturais e paralinguísticas.

Os capítulos restantes, por fim, valorizam a experiência da escrita autoral e do conhecimento de si que poderão ser mediatizados por meio da análise/produção em 1.ª pessoa viabilizadas na (re)textualização dos gêneros diário e relato de experiências. Por sua vez, esse processo autoral poderá, em tese, conferir maior produtividade à escrita de comentários de leitor e de outros subgêneros interligados ao campo jornalístico e publicitário.

Em suma, os dados primariamente expostos na configuração do volume destinado ao 6.º ano do Ciclo Fundamental evidenciam uma perspectiva direcionada pelo aprimoramento da escrita como rota para o desenvolvimento progressivo da linguagem.

A verificação dos gêneros discursivos/textuais sugeridos no escopo de cada capítulo destinado ao ensino-aprendizagem do 7.º ano indicam que a prevalência das práticas escritas sobre as orais será mantida.

Entre os oito capítulos propostos para estudo, apenas o capítulo seis prioriza gêneros pertencentes à esfera oral, combinando a palestra e o seminário em uma mesma sequência de atividades. Dessa forma, são apresentadas transcrições escritas dessas produções orais, conforme anunciado pelos autores no manual do professor (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018 p. XXV), bem como propostas de retextualização que culminam na adaptação de um seminário e em sua posterior transição, transformando os tópicos de um slide em uma sequência fotográfica sem uso de recurso verbal (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018 p.198).

É importante ressaltar que nesse momento não faremos a análise detalhada das sequências de atividades sugeridas para o ensino-aprendizagem dos gêneros orais já que, nosso intento, nessa seção, é o de apresentar um plano global dos volumes da coleção em

caráter descritivo-analítico com a finalidade de explicitar a ocorrência de gêneros orais e escritos em cada volume.

Em relação aos demais capítulos que compõem o exemplar destinado ao 7.º ano do Ensino Fundamental verifica-se a sugestão dos gêneros conto fantástico e poema narrativo, fator que possivelmente alinha-se à perspectiva de um ensino em espiral (retomada de conhecimentos prévios, aprendizagem e aprofundamento de novos), também anunciada pelos autores na exposição do manual em “U” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018 XV).

Sob essa mesma perspectiva, os recursos e supostos benefícios da escrita autoral são mantidos mediante a proposição de um capítulo destinado à exploração do relato de viagem.

Ademais, os capítulos restantes integram -se ao campo jornalístico-midiático sugerindo três gêneros pertencentes a essa esfera: a notícia, a entrevista e a resenha crítica.

Em um plano geral, pode-se inferir que, embora nesse volume haja a ocorrência de um capítulo destinado ao estudo de gêneros discursivos/textuais orais, os sete capítulos restantes concentram seus objetos de ensino sobre os alicerces da cultura escrita evidenciando, uma vez mais, a escassez de conteúdos que promovam o ensino do oral, de suas dimensões e contextos de uso, bem como o quanto ainda torna-se premente as discussões sobre o seu ensino.

Ao analisarmos os capítulos do volume destinado ao 8.º ano do ensino fundamental, verificamos que de entre os oito gêneros indicados para estudo apenas um pertence à esfera do oral. Valorizado recurso dos contextos jornalístico-midiático, o debate regrado está tradicionalmente presente no ensino escolar e em seus materiais de suporte pedagógico-didático pelo menos desde a promulgação dos PCNs (1998) e da produção de coleções alinhadas à sua perspectiva (PORTUGUÊS LINGUAGENS, 2002; OFICINA DO SABER PORTUGUES, 2010; CONVERGÊNCIAS PORTUGUÊS, 2014) sendo mantido na atualidade, possivelmente em razão de sua valoração social e de sua centralidade em distintos suportes como programas televisivos, via web e áudio (rádio e podcast).

Próximo ao contexto da oralidade, há a indicação do Rap, gênero musical que transita entre os campos artístico-literário e jornalístico-midiático, em razão do caráter de denúncia-protesto, os quais a quase totalidade de suas letras promove. Embora, o escopo final desse gênero culmine com a narrativa ou o canto, seu planejamento e composição partem essencialmente da escrita e da estruturação do texto sendo, por essas condições, caracterizado como um gênero fronteiro, cuja expressão de oralidade passa essencialmente pelos caminhos da escrita.

Em relação aos demais gêneros sugeridos observa-se que dois deles corroboram para a ampliação do campo jornalístico-midiático com a inclusão da Reportagem e do artigo de opinião nos primeiro e sexto capítulo respectivamente.



De modo similar, acenando para o campo legal e normativo incluídos pela BNCC, 2018, o volume destinado ao 8.º ano apresenta um capítulo específico para o estudo de leis, regulamentos e estatutos, o qual contextualiza os aspectos sociais, formais e estruturais desses gêneros.

Por fim, os três capítulos restantes priorizam a tradição literária ao mesmo tempo em que a atualizam alinhando-se às perspectivas da Base Comum Nacional, 2018 que inclui tanto gêneros contemporâneos quanto os que dialogam com outras expressões da linguagem. Nessa perspectiva, são propostos o roteiro de cinema (capítulo 5), a crônica (capítulo 7) e o miniconto (capítulo 8).

O volume que sela o último estágio do ciclo fundamental (9.º ano) traz em sua capitulação gêneros essencialmente escritos conferindo primazia aos campos jornalístico e artístico-literário. Sendo assim, o volume traz em seu capítulo inaugural o poema protesto, gênero que transita entre os campos privilegiados no volume, o qual é, por sua vez, na coleção, correlacionado aos gêneros carta-aberta (capítulo 2) e charge (capítulo 5). Embora, esses últimos integrem essencialmente o âmbito jornalístico são aproximados do poema-protesto em razão de seu conteúdo temático e da ironia crítico-reflexiva presente em ambos.

Já os demais capítulos alinham-se à perspectiva literária sugestionando o romance, a biografia (que embora também transite na esfera jornalística apresenta, na coleção, predominância de caracterização literária), o conto psicológico, o conto e o romance de ficção científica.

Para o capítulo final há um retorno ao campo jornalístico com a proposição do artigo de divulgação científica.

Sob um plano geral, o olhar panorâmico sobre os quatro volumes da coleção evidenciou como primeiro dado, uma das hipóteses sugestionadas ao longo desse estudo; a de que não obstante as distintas reformulações operadas no ensino de Língua Portuguesa sejam as viabilizadas por estudos teóricos-metodológicos ou as prescritas pelas diretrizes educacionais, o espaço cedido ao ensino do oral ainda é escasso e insuficiente.

Em termos quantitativos, esse dado se comprova ao contabilizarmos que entre os trinta e dois capítulos propostos nos 4 volumes da coleção, apenas 2 possuem como gênero discursivo/textual titular, um exemplar pertencente à esfera oral.

Outro dado relevante é o de que o ciclo de aprendizagem do ensino fundamental é iniciado e encerrado sem a proposição do ensino e da aprendizagem sistematizados de um gênero discursivo/textual oral, ou seja, os volumes destinados ao 6.º e ao 9.º ano do Ensino Fundamental não apresentam em seus dezesseis capítulos a titulação de um gênero discursivo/textual oral para o estudo aprofundado e sistematizado, conforme estratégia

balizada no ensino de gêneros defendida e adotada pela coleção, segundo sinalizam seus autores (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018).

Ao percorrer as páginas que compõem o manual do professor não localizamos nenhuma evidência descritiva que justifique essa opção a princípio quantitativa, mas que, no entanto, verticaliza a supremacia da cultura escrita discutida ao longo dessa pesquisa.

Mediante o aporte teórico apresentado nos capítulos dois e três desse trabalho, bem como da análise preliminar realizada a partir dos textos introdutórios que compõem o manual do professor, pode-se inferir que a organização capitular de cada volume reflete tanto a valorização da escrita operadas nas demandas sociais e, conseqüentemente, repercutidas no antro escolar, quanto o alinhamento às diretrizes legais educacionais que prescrevem demasiadamente o ensino da escrita possivelmente direcionadas por concepções que aliam o pleno domínio da oralidade a contextos de pré ingresso escolar.

Por outra via, podemos questionar os interesses sócio-políticos e econômicos que atravessam a produção dos documentos legislativos oficiais, cuja adesão plena é quesito inerente para a validação dos materiais didáticos produzidos por quaisquer autores que pretendam pleitear a inclusão de suas produções no Programa Nacional do Livro Didático idealizado e mantido pelo Governo Federal.

Nesse contexto, ao minimizar-se a inclusão do ensino de gêneros discursivos/textuais orais nas diretrizes que regulamentam o ensino no país, os Órgãos responsáveis contribuem para a redução no domínio da expressão, da comunicação, da palavra, dessa sobretudo, apontada por distintos intelectuais como instrumento mediador de poder (CORTELLA, 2012; FOUCAULT, 2001). Deste modo, a conseqüente escassez do domínio da palavra, da verbalização, do oral minimiza a fala da parcela majoritariamente excluída que apenas “sussurra” por seus direitos perpetuando, por essa via, o sistema difusor de desigualdade social conhecido e sustentado há séculos por meio de um sistema capital e social que se organiza a partir da segregação de classes.

No intuito de expor, ainda que de formas gradual e ilustrativa, a seleção dos gêneros sugeridos para o ciclo fundamental anos finais elaboramos um quadro quantitativo contabilizando as ocorrências de gêneros discursivos/textuais em sua composição oral e escrita.

**Quadro 2 – Disposição geral quantitativa de gêneros sugeridos para o ciclo Anos Finais do Ensino Fundamental.**

	Gêneros Orais		Gêneros Escritos	
		Nº de ocorrências		Nº de ocorrências
Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem 6.º ANO	Podcast	1	Anúncio Publicitário	20
	Videoaula	1	Blog	3
	Videoclipe	1	Carta de reclamação	2
	Spot	3	Cartum	6
			Ciberpoemas	4
			Conto	6
			Comentário de Leitor	5
			Crônica	2
			Diário	5
			Entrevista	1
			Fábula	2
			História em Quadrinhos	7
			Leis	3
			Letra de canção	4
			Notícia	12
			Poesia	12
			Relato pessoal	4
			Reportagem	5
			Transcrição de relato oral	2
			Transcrição de entrevista	3
			Tiras	36
			Verbetes	8
Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem 7.º ANO				
	Gêneros Orais	Nº de ocorrências	Gêneros Escritos	Nº de ocorrências
	Entrevista	1	Anúncio publicitário	6
	Notícia	1	Artigo	2
	Palestra	2	Cartum	3
	Resenha oral	1	Charge	3
	Sarau	1	Conto fantástico	3
	Seminário	4	Crônica	1
	Teatro fantoches	1	Entrevista	5
			Fotomontagem	3
			Infográfico	1
			Letra de Canção	5
			Lei	3
			Mangá	4
			Meme	4
			Miniconto	1
			Notícia	22
			Petição on-line	1
			Pesquisa	2
			Poema	13
			Post	4
			Resenha crítica	4
		Reportagem	7	
		Relato de Viagem	5	
		Texto Teatral	6	
		Tira	31	

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem 8.º ANO	Gêneros Oraís		Gêneros Escritos	
		Nº de ocorrências		Nº de ocorrências
	Entrevista	1	Artigo Jornalístico	7
	Debate Regrado	9	Artigo de Opinião	12
	Rap	6	Anúncio Publicitário	6
	Repente	2	Charge	4
	Videoreportagem	1	Cartum	10
			Conto	2
			Crônica	14
			Curta-metragem	4
			Entrevista	1
			Esquete de teatro	1
			Fanfiction	1
			Fotorreportagem	2
			História em Quadrinhos	1
			Leis	5
			Letra de canção	3
			Miniconto	9
			Notícia	12
			Pesquisa	3
			Poesia	6
			Post em Rede social	9
			Relato de viagem	3
			Reportagem	14
			Regulamento	2
			Roteiro de cinema	8
			Trailer de filme	3
			Transcrição de reportagem oral	2
			Tiras	36
			Vidding	1
Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem 9.º ANO	Gêneros Oraís		Gêneros Escritos	
		Nº de ocorrências		Nº de ocorrências
	Enquete	1	Anúncio publicitário	15
			Abaixo Assinado	3
			Artigo de Opinião	6
			Artigo de Divulgação Científica	8
			Biografia	6
			Carta Aberta	5
			Carta Pessoal	2
			Cartum	8
			Charge	6
			Comentário de Leitor	2
			Conto Psicológico	6
			Conto de Ficção Científica	8
			Grafite	3
			Gif	6
			História em Quadrinhos	4
			Letra de Canção	2
			Meme	7
			Minitextos em Redes sociais	6
			Notícia	17
			Poema Protesto	6
			Poema	10
			Post em Rede social	3
			Receita culinária	2
			Reportagem	14
			Romance	10
			Transcrição de depoimento	2
			Tira	30
			Transcrição de entrevista	6

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

A disposição geral dos gêneros discursivos/textuais contemplados no ciclo de quatro anos que compõem a etapa final do Ensino Fundamental evidenciam o que as discussões propostas nessa pesquisa têm demonstrado desde o seu início: o lugar insuficiente destinado ao ensino e a aprendizagem de gêneros discursivos/textuais orais nos âmbitos educacional e escolar. Essa carência sensível de espaço eficiente à aprendizagem do oral é explícita nos distintos artefatos que permeiam e/ou dão suporte ao processo educacional: nas determinações oficiais do MEC, conforme constatado por (BUENO, 2009; GERALDI, 2015); na prática diária da sala de aula, conforme expresso por (DIEL e GONÇALVEZ, 2017) e no livro didático, o qual, além da escassez de propostas ancoradas no ensino do oral, agrega o agravante de, em muitos contextos escolares, constituir-se como o único suporte didático-pedagógico para o ensino de Língua Materna, conforme comprovam (ALVES, 2015; SILVA, 2017 e DANTAS, 2019).

Em relação a esse último suporte de aprendizagem e objeto de nossa pesquisa verificamos, mediante a análise da coleção didática “ Se Liga na Língua, 2018 – as menções e propostas direcionadas ao ensino de gêneros discursivos/textuais escritos sobrepõem qualitativa e quantitativamente as indicações sugeridas para o ensino de gêneros discursivos/textuais orais.

A análise detalhada dessa quantificação exposta no quadro 2 demonstra, por exemplo, para o 6.º ano do Ensino Fundamental a menção de 152 exemplares, recortes ou excertos de gêneros discursivos/textuais escritos em detrimento da proposição de 6 gêneros discursivos/textuais orais. A discrepância entre a quantificação desses dados é observável nos quatro volumes da coleção didática, com destaque para o volume destinado ao 9.º ano, no qual a sugestão de um exemplar de caráter oral ocorre apenas uma vez.

Cabe ressaltar que esta ausência generalizada de propostas que propiciem o ensino de gêneros discursivos/textuais orais instaura-se, curiosamente, com maior incisividade em dois momentos cruciais do ciclo Fundamental Final; ao iniciar-se o 6.º ano importante etapa que fundamenta a transição entre o fim dos anos iniciais e o início da etapa final, em que há a sugestão de apenas 6 fragmentos orais e o 9.º ano ; etapa considerada decisiva para o educando, na qual a tradição escolar o prepara para o encerramento do ciclo Final Fundamental e o ingresso no Ensino Médio, o qual simboliza também o rito de passagem e de preparação para a vida adulta, uma vez que nessa etapa dos estudos iniciam-se, conjuntamente, a preparação para o âmbito profissional e os projetos de vida. Nessa etapa singular para a vida do educando, a menção a exemplares de gênero discursivo/textual oral é feita apenas uma vez pela coleção em análise.

Esses fatores deflagram não só a insuficiência de propostas que contemplem adequadamente o ensino do oral, constantemente sinalizadas ao longo dessa pesquisa, mas também acenam para as possíveis consequências que a falta da abordagem desses recursos potencialmente trará aos estudantes quanto ao domínio de gêneros discursivos/textuais orais complexos denominados por Bakhtin, (2016) de secundários, uma vez que ultrapassam os limites da aprendizagem interativa e cotidiana e devem, na opinião de especialistas em didática do ensino de língua materna, serem sistematicamente ensinados (SCHNEUWLY E DOLZ, 2010).

Outro dado relevante de ser analisado são as escolhas feitas em relação à categoria de gêneros discursivos/textuais escritos. Note-se, que nos quatro volumes da coleção indicada, os gêneros discursivos/textuais escritos integram-se à esfera do campo jornalístico e midiático dando-se destaque aos anúncios publicitários expostos sob uma média de 20 a 25 vezes por volume didático, em conjunto com a notícia que apresenta número similar de ocorrências. Entretanto, o gênero discursivo/textual escrito também pertencente a esse mesmo campo e que lidera o número de proposições é a tira. Sugerida nos quatro volumes da coleção didática, a tira é proposta entre 30 e 36 vezes ao longo dos 8 capítulos que integram cada volume.

A análise quantificadora desses dados sugere que ao operar-se essas escolhas, possivelmente os produtores da coleção didática estejam alinhando-se ao discurso sustentado pela Base Nacional, segundo a qual “ todos os objetos de conhecimento devem direcionar-se à resolução das demandas cotidianas” (BNCC, 2018 p.9) supondo-se, nesse sentido, que os produtores da coleção possivelmente apoiaram-se na hipótese de que os gêneros discursivos/textuais escritos pertencentes ao campo midiático sejam os mais habitualmente presentes nos distintos contextos sociais e comunicacionais, sobretudo em razão da expansividade das Novas Tecnologias da Informação e do acesso facilitado às Redes Virtuais.

Ademais, as asserções defendidas por Ormundo e Siniscalchi (2018), ao apresentarem o manual da coleção presumem que todas as atividades contempladas no livro didático convergem para a cultura juvenil e o cotidiano do aluno, daí supor-se que a tira, dados os seus caracteres ilustrativos possivelmente, mediatizará de formas prática e estimulante, os processos de ensino e de aprendizagem.

Na seção seguinte, apresentaremos a análise do capítulo 6 do 2.º volume da coleção destinada ao 7.º ano do Ensino Fundamental, a qual propõe a aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais orais Palestra e Seminário.

### **5.2.2 Expressões do oral e público : propostas para o ensino - aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais Palestra e Seminário na coleção didática**

Nesta seção, apresentaremos a análise pormenorizada do capítulo sexto pertencente ao segundo volume da coleção, o qual propõe como objetos norteadores para a aprendizagem os gêneros discursivos/textuais orais Palestra e Seminário.

Para iniciá-la, exporemos dados descritivos gerais que viabilizem a percepção global de nosso objeto de análise.

O capítulo em discussão integra o livro didático destinado ao ensino-aprendizagem do 7.º ano do Ensino Fundamental, e distende-se da página 182 a página 215 do livro do professor fornecido gratuitamente como material de divulgação no período destinado à escolha de livros didáticos, subsidiada pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e ocorrida no período compreendido entre agosto e setembro de 2019. Destas, cinco páginas destinam-se a apresentação e a exploração dos dois gêneros; duas ao planejamento, à produção e a avaliação do gênero discursivo/textual seminário; duas à leitura e à interpretação textual de um gênero indicado pela coleção didática como similar ao do estudo, neste caso indicou-se o documentário. Por fim, sete páginas são dedicadas ao estudo de tópicos gramaticais (transitividade verbal, complementos verbais, tipos de predicado, adjunto adverbial, uso de o ou lhe, pronúncia correta de algumas palavras) e duas à sugestão de pesquisa com vistas à organização de um seminário temático.

A planificação geral desses conteúdos organiza-se a partir de seções pré-definidas por seus elaboradores e expostas na figura 3 da p. 123 dessa pesquisa.

Na sequência, reproduziremos as seções específicas referentes ao capítulo em análise:

**Figura 8: Quadro-resumo; seções disponibilizadas por capítulo**

CAPÍTULO 6 – PALESTRA E SEMINÁRIO: A ARTE DE FALAR EM PÚBLICO				
Leitura 1	Leitura 2	Se eu quiser aprender mais	Nosso seminário na prática	Textos em conversa
Palestra de Mara Mourão sobre seu documentário <i>Quem se importa</i> p. 182  Desvendando o texto p. 184  Como funciona uma apresentação pública? p. 185	<i>Projeto de Engenharia</i> , alunos de escola paulistana p. 187  Refletindo sobre o texto p. 189	O paralelismo sintático p. 191	Momento de produzir p. 194  Momento de avaliar p. 195	Palestra de Mara Mourão e documentário <i>Quem se importa</i> p. 196
Transformando tópicos de um <i>síde</i> em vídeo e fotografia	Mais da língua	Isso eu já vi	Entre saberes	
Produção de vídeo e série de fotografias p. 198	Predicado verbal p. 199  Verbo transitivo e intransitivo p. 200  Objeto direto e objeto indireto p. 202  Adjunto adverbial p. 202	A pronúncia correta de algumas palavras p. 211	Pesquisa sobre tipos de poluição, criação de sequência de <i>slides</i> e apresentação oral p. 213	

**FONTE:** Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 13).

De acordo com o quadro-resumo organizado pelos produtores da coleção é possível verificar a sugestão de duas leituras contemplando os gêneros propostos. A primeira refere-se à transcrição de uma palestra proferida com o intuito de divulgar o lançamento de um documentário; a segunda à transcrição de um seminário organizado com a finalidade de expor um projeto científico. Já as demais seções organizam-se em torno de novos tópicos gramaticais sugeridos à aprendizagem e à retomada de tópicos supostamente já aprendidos priorizando-se, deste modo, as estratégias de ensino via modelo espiral, pré-anunciadas na exposição inicial do livro.

Cabe ressaltar ainda, a sugestão da produção integral de um dos gêneros priorizados no capítulo: o seminário; bem como a proposta de transformação desse gênero base em outro que preserve a similaridade de suas características. Essa proposta de transposição alinha-se às prescrições da Base Nacional que prevê no desenvolvimento das habilidades referentes ao ensino de língua portuguesa a aplicação desse recurso.

Por fim, a seção entre saberes, posiciona-se como uma espécie de acréscimo e simultaneamente de complemento dos objetos de conhecimento suggestionados, uma vez que propõe a exploração da pesquisa, estratégia não amplamente explorada até esse tópico, a organização de um seminário, supostamente sequenciado na exposição do capítulo,



culminando com a exposição oral, a qual, possivelmente relacione algumas características do gênero discursivo/textual palestra proposto como tópico principal das aprendizagens do sexto capítulo.

Uma vez conhecidas a diagramação geral do capítulo em foco, passemos à análise discursiva das atividades propostas.

Por tratar-se do exemplar destinado ao uso do professor, o material agrega recomendações e ressalvas marginais que contribuem para a adaptação e o desenvolvimento das atividades propostas.

Nesse contexto, a primeira entre essas observações complementares refere-se à exposição das razões que justificam a junção de dois gêneros distintos em uma só proposta de ensino-aprendizagem.

Apesar das diferenças entre os gêneros *palestra* e *seminário*, optamos por conduzir a exposição de modo a destacar características comuns, entendendo-os, assim como a fala em simpósio ou congresso, como manifestações de apresentação pública formal.

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 p.182).

A opção efetuada pelos autores sugere, a princípio, uma prática tradicionalmente comum no ensino de língua portuguesa: a aproximação de gêneros pertencentes à mesma esfera de circulação. Denominando-os de campos de atuação, a BNCC (2018), reforça e recomenda essa prática (vide seção 5.1 dessa pesquisa), característica sobretudo do ensino pautado na perspectiva das tipologias textuais, responsável pela junção de textos similares organizados de acordo com características de sua macroestrutura como por exemplo: textos descritivos, textos narrativos ou textos argumentativos. Desse modo, a adoção dessa estratégia, para a exposição didática dos dois gêneros propostos no capítulo 6 do segundo volume da coleção sinalizam para as incongruências teóricas persistentes ao longo de toda a análise do Manual do Professor analisado anteriormente. Uma vez que os autores sustentam a adoção da centralidade dos gêneros discursivos/textuais como objeto de ensino, consonantes às afirmações da atual diretriz curricular, deveriam, fundamentados nas perspectivas que asseguram adotar, sugeri-los separadamente e não alinhados, propondo atividades que suportem a exploração de suas microestruturas (características peculiares a cada gênero) e no que concerne ao conteúdo temático, estilo e construção composicional, conforme conceitua a perspectiva bakhtiniana, também mencionada como referência tanto da diretriz curricular quanto da coleção didática que a ela se alinha.

Outra hipótese para a junção desses dois gêneros discursivos/textuais orais seria a multiplicidade de gêneros indicados pela BNCC (2018), para o ensino-aprendizagem dos Anos Finais; a opção da junção efetuada pelos produtores possivelmente foi adotada no intuito de atender a essa demanda quantitativa de objetos de conhecimento, priorizados no

documento curricular. Na percepção de Geraldi, 2015 as exigências de um ensino dimensionado por uma gama tão extensiva de variados gêneros não proporciona uma aprendizagem efetiva, além de atribuir à escola e ao professor, já tão extenuados pelas múltiplas funções que os Órgãos Federativos Governamentais e/ou a própria sociedade lhes incumbem, o dever de ensinar tudo quanto se acredita que o estudante deve aprender ao longo de sua vida, desconsiderando-se, nesse contexto, experiências e aprendizagens advindas de suas vivências pré e pós escolares.

Voltando-nos para a constituição do capítulo em análise, verificamos a escolha do título “Palestra e Seminário: a arte de falar em público”. A escolha do vocábulo “arte” sinaliza para um conjunto de representações que, segundo o dicionário on-line Houaiss, define-se e relaciona-se à beleza, à habilidade, à disposição, à perfeição de se executar uma atividade de cunho prático ou teórico. Considerando-se como destinatário primordial o estudante, a leitura desse título poderá lhe sugerir a aprendizagem de algo grandioso, assim como as definições linguísticas e a validação social operada pelos falantes atribuem às expressões artísticas. Por sua vez, a menção ao verbo falar compreende tanto a constituição dos gêneros da modalidade oral, quanto acena para uma ação temida ou desafiadora para muitos (proveniente, possivelmente, da ausência de abordagem adequada sistematizada na rotina escolar, conforme expostos no memorial, na introdução e nos capítulos 1 e 3 dessa pesquisa): a ação de falar em público; desafio que é reforçado pelas palavras iniciais dirigidas à sensibilidade do aluno, conforme explicita o excerto:

Como **você se sente** quando **precisa falar em público**? Já apresentou um trabalho aos colegas de classe? Já **precisou falar em público fora da escola**?

As apresentações públicas se tornam mais comuns conforme crescemos e são fundamentais em certas profissões. Vamos estudar, neste capítulo, dois gêneros que se caracterizam como falas públicas: a **palestra** e o **seminário**.

Leia, a seguir, a **transcrição** de uma **palestra** da cineasta fluminense Mara Mourão. Observe que na transcrição **conservam-se repetições, interrupções, pausas e outras marcas de oralidade**.

(ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p.182).

Conjuntamente aos desafios da fala, são expostas a presença crescente desses gêneros e a necessidade de sua aprendizagem para as eminentes adequações à futura vida pública do estudante. Na sequência, o parágrafo final do excerto preanuncia a estratégia adotada (método de transcrição) e o cuidado em se manter características sugeridas como fundamentais às situações de oralidade:

### Figura 9 Trecho da transcrição da palestra apresentada no capítulo 6 – 7º ano

para quem não viu, um *trailerzinho*. [ ... ]

25 [Trailer do documentário, seguido por aplausos.]  
 Eeee... éééé... eu aprendi então bastante... éééé... e senti realmente na pele que o cinema é uma ferramenta incrível deeee... transformação social. Na verdade, o *history telling*, né?, a contação, uma boa história, que emociona, é capaz de mudar o mundo. Eeee... aprendi também que... como a gente

30 mede esse impacto social, né? Porque é muito fácil a gente medir e **aferrir** os lucros de uma empresa, os números, né?, são muito mais fáceis, mas como você mede o impacto deeee... ah uma escola que começa a ensinar empatia pras crianças e consegue diminuir o *bullying* e a violência éééé... éééé... nas relações entre essas crianças? É muito difícil e e e essa e e e e o

35 impacto é é deee... é como uma frase do... que tava na parede do **Einstein** que diz assim: “Nem tudo que conta pode ser contado e nem tudo que pode ser contado conta”. É esse tipo de impacto, que começa como uma bola de neve invisível e começa inspirando a própria equipe que tá rodando o filme, né?, e vai se expandindo, se expandindo, e hoje só através do boca

40 a boca a gente já chegou em praticamente todas as partes do mundo. Esse filme já foi mostrado pros **aborígenes** na Austrália, já foi exibido três vezes em **Harvard**, já foi exibido na **Columbia University**, na **Brown**, na **JEW**,  
**FONTE:**(ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p.182).

e Lei 9.010 de 19 de fevereiro de 1996.

No fragmento, verifica-se a indicação de ações ocorridas em tempo real, no momento da fala e que compõem parte do contexto extralinguístico, interacional e dialógico do gênero (exibição do trailer seguida de aplausos). Do mesmo modo há a tentativa de reproduzir, com o máximo de fidelidade, as marcas da interação face a face, conforme observa-se em “Eeeee...éééé...eu aprendi então bastante. éééé e senti realmente na pele que o cinema é uma ferramenta incrível deeeeeee. transformação social”.

A partir disso, pode-se inferir que a fala da cineasta está carregada de emoção. Ao reportar para o outro sua experiência, adentra em um processo de dialogicidade e interação, ao passo que, simultaneamente, revive, redefine as dimensões e o alcance do sucesso de seu trabalho. Nesse processo, parece não localizar os vocábulos adequados para a expressão de sua experiência real. E nesse contexto, as repetições “Eeeee...éééé e deeeeeee. indicam ser o respiro, a pausa necessários para que as encontre.

Por tratar-se de um exemplar didático destinado à escolha do professor no Programa PNLD (2019), o volume apresenta anotações/orientações marginais que poderão nos auxiliar na busca das respostas para nossas questões de investigação.

No caso da leitura 1 em que é proposta a transcrição da palestra de Mara Mourão é sugerido ao docente que, se possível exiba-se o vídeo disponível na mídia digital ou opere-se a leitura, em voz alta, de 50% do texto solicitando aos alunos que observem e registrem informações como autoria, assuntos e objetivos da palestra. Após esse estágio inicial

recomenda-se a comparação entre o acervo digital e o texto, bem como finalize-se as

**Leitura 1** – Apresente o trecho do vídeo da palestra para seus alunos. Ele está disponível na internet. Se não for possível exibi-lo, leia o texto transcrito em voz alta. Em um primeiro momento, os alunos não devem acompanhar com a transcrição; devem apenas ver e/ou ouvir. Peça a eles que anotem o assunto tratado pela palestrante, o ponto de vista dela sobre o tema e seus principais argumentos. Na

anotações iniciadas:

**Figura 10 Trechos dos textos apresentada no capítulo 6 – 7º ano**

Em um segundo momento, peça aos alunos que comparem o que ouviram com a transcrição e que terminem de fazer suas anotações. Nesta etapa, eles podem fazer uso do glossário para compreender melhor algumas das referências contextuais. Por fim, divida-os em equipes para que respondam: “Na opinião de vocês, qual é a principal ideia defendida por Mara Mourão?”.

**FONTE:**(ORMUNDO; SINISCALCHI2018, p.183).

Na análise dessas orientações é possível observar tentativas de adaptação do oral às distintas realidades dos variáveis contextos de ensino, considerando-se aqueles que possuem suporte tecnológico adequado e os que dele carecem. Esse movimento adaptativo inicial denuncia a crítica exposta por distintos pesquisadores (FREITAS, 2017; GIROTTO, 2018; VENCO, 2018 ) acerca da acentuação das desigualdades sociais nos processos de ensino e de aprendizagem e expõe a ineficiência de uma base curricular que se propõe, mediante a unificação de conteúdos, a garantir a equidade educacional.

No que se refere ao reconhecimento e à aprendizagem do gênero palestra, ao considerar-se os distintos estudos que acenam para a proposição de estratégias direcionadas ao ensino adequado do oral (BUENO, 2009; CRESCITELLI, 2011; DIEL, 2017) verifica-se que a percepção dos elementos cinésicos e paralinguísticos essenciais à reprodução do gênero são mais facilmente identificáveis através da análise dos recursos audiovisuais que o

suportam permanecendo, consideravelmente insuficientes, mediante apenas a audição de seus aspectos transcritos fator que conseqüentemente, se torna um limitador à aprendizagem efetiva.

Ademais, observa-se que na tentativa de suprir as carências tecnológicas e materiais, a ação indicada é a leitura em voz alta feita pelo professor, indicação que reitera os dados de inúmeras pesquisas relacionadas ao campo do oral (indicadas no cap.3 deste trabalho), as quais apontam para a prevalência dessa estratégia, indicada nas pesquisas como pouco eficiente, em sala de aula. Outra ação observada é a sugestão da tomada de notas e do registro escrito de aspectos específicos da palestra (objetivos, tema, assuntos secundários, argumentos empregados pela palestrante), o que nos desvela vários fatores.

Em primeiro plano podemos mencionar o alinhamento da coleção, já ressaltado em distintos momentos dessa análise, às diretrizes vigentes (BNCC, 2018), a qual sugere a tomada de notas como uma habilidade essencial dos processos interligados ao eixo oralidade.

Nas anotações marginais da coleção é possível identificar a menção à pré-requisitos (habilidades contempladas em capítulos anteriores, supostamente apropriadas pelos alunos e consideradas essenciais à aprendizagem dos próximos tópicos) e às habilidades supostamente relacionadas aos gêneros e priorizadas neste capítulo, conforme demonstra-se a seguir:

### Figura 11 – Habilidades apresentadas no capítulo 6 – 7º ano

<p><b>Capítulo 6</b></p> <p><b>Pré-requisitos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EF06LP09</li> <li>• EF06LP10</li> <li>• EF67LP21</li> <li>• EF67LP24</li> <li>• EF69LP40</li> </ul>	<p>Habilidades: EF67LP06, EF67LP20, EF67LP24, EF69LP55, EF07LP04, EF07LP05</p>
--	--

FONTE:(ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p.182).

Em segundo plano, a sugestão da tomada de notas acena para outros dados apontados pelas pesquisas: o atrelamento do oral aos processos de escrita e a sua utilização como um trâmite de passagem para o aperfeiçoamento desta (vide introdução e cap.3 dessa pesquisa), o que reforça a tese de que o oral permanece como um eixo secundário da aprendizagem.

Na seqüência, a estratégia sugerida à finalização desta primeira etapa é a da divisão dos alunos em equipes para a redação de uma pergunta pré-formulada e de sua posterior leitura à classe:

*Por fim, divida-os em equipes para que respondam: “Na opinião de vocês, qual é a principal ideia defendida por Mara Mourão?” Os grupos deverão apresentar sua conclusão e justificá-la.*

(ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p.183).

Essa ação evidencia a manutenção de estratégias as quais reforçam a ideia de que a oralização de atividades escritas possibilita a aprendizagem efetiva de gêneros orais, orientação que foi já desmistificada pela conclusão de distintas pesquisas (GOMES-SANTOS, 2009; SCHNEUWLY e Dolz, 2010).

Cabe ressaltar que sugere-se que a tomada de notas no registro dos alunos contenha o produtor, os objetivos, o tema, os assuntos secundários e os argumentos empregados pela palestrante, tópicos que na perspectiva dos gêneros discursivos/textuais, relacionam-se ao contexto de produção e ao seu conteúdo temático, fator que evidencia a tentativa de aproximação entre as atividades propostas na coleção e a concepção enunciativo-discursiva que tanto a Base Curricular (2018), quanto o material didático defendem assumir.

Após a transcrição da palestra, é sugerido um conjunto de quatro questões sob a titulação “Desvendando o texto”, as quais atendem ao propósito indicado por seu título, ou seja, direcionam-se à identificação de informações explícitas e implícitas a respeito de seu conteúdo temático, limitando-o à interpretação do texto;

#### Figura 12 – Atividade proposta no capítulo 6 – 7º ano

**4** Na última parte do texto, a cineasta deixa de falar do impacto do filme e passa a tratar do empreendedorismo social. *4a. A internet permitiu que as pessoas tivessem mais acesso às informações, inclusive àquelas relacionadas a problemas sociais.*

a) Que importância teve a internet para aumentar o empreendedorismo social? *4b. A palestrante acredita que, para resolver os problemas sociais, o Estado, as empresas e os cidadãos precisam atuar conjuntamente.*

b) A palestrante defende o casamento entre o setor público, o setor privado e o setor cidadão. O que ela está sugerindo com isso?

c) Em qual desses setores se encaixaria a produção de um filme como *Quem se importa?* *No setor cidadão.*

**FONTE:** (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p.184)

Considerando-se a perspectiva didática do ensino de gêneros discursivos/textuais verifica-se que a proposição das primeiras questões possibilita, ao aluno, uma aproximação entre a transcrição da palestra e a identificação de características inerentes aos planos do contexto de produção e de seu conteúdo temático.

Já a pergunta final embora ainda aborde questões relacionadas à temática, direciona-se a objetivos concomitantes às demandas da Base Curricular,

**Figura 13 – Atividade proposta no capítulo 6 – 7º ano**



### Desvendando o texto

- 1 No início da palestra, Mara Mourão falou sobre as motivações de sua profissão.
  - a) Geralmente, quais são os objetivos dos produtores de cinema?
  - b) O que o público dizia das comédias dirigidas por Mara Mourão? Ela ficava incomodada com os comentários? Por quê?
  - c) Que novo propósito a palestrante disse que passou a ter?
  - d) A cineasta menciona três resultados obtidos pelo documentário *Doutores da Alegria*, responsável pela mudança em sua carreira. Quais foram eles? Qual foi o mais importante para ela? **O documentário foi valorizado pela Unesco por promover a cultura de paz, recebeu prêmios no Brasil e no exterior e causou impacto na vida de muitos espectadores. Este último resultado foi o mais importante para ela.**

184

**FONTE** (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p.185).

Ao ampliar as discussões acerca do empreendedorismo social, amplia-se também a possibilidade de agregar-se outras temáticas à discussão trazida pela palestrante.

Nas anotações marginais, destinada à didática dos professores, há a menção à importância de relacioná-las ao projeto de vida e às reflexões que suscitem o exercício da cidadania e o protagonismo juvenil, conceitos amplamente abordados pela Base Comum

Curricular, 2018 desde suas páginas iniciais (BNCC, 2018 p. 7-9) à sugestão do desenvolvimento de competências e de habilidades (BNCC, 2018 p.10-11), dados que evidenciam uma vez mais o alinhamento do volume didático à diretriz curricular.

A atividade seguinte pretende aprofundar o funcionamento de uma apresentação pública e, com esse intuito, não se limitará a análise dos gêneros discursivos/textuais titulares do capítulo, os quais segundo as afirmações iniciais dos autores, descritas no manual do professor, seriam priorizados; “cada capítulo traz um gênero discursivo/textual em foco e atividades de observação de suas características (contexto de circulação, estrutura e elementos linguísticos)” (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p. XXV).

Ao contrário do que se afirma em relação à priorização dos gêneros selecionados para o capítulo, o convite introdutório à continuidade das atividades enfatiza a proposição de outros;

Para continuar a refletir sobre as características desses e de outros gêneros orais, responda às questões a seguir.

(ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p. 185).

Assim, a segunda questão propõe ao aluno que estabeleça uma comparação entre os gêneros palestra e conversa informal

#### Figura 14 – Atividade proposta no capítulo 6 – 7º ano

- 2** Pense em uma *palestra* e em uma *conversa informal* (que também é um gênero oral), como a que mantemos no dia a dia com os colegas e a família. Agora, compare os dois gêneros.
- Em qual deles o falante desenvolve sozinho o tema? *Na palestra.*
  - Qual dos dois gêneros admite uma fala descontraída, menos cuidada? *A conversa informal.*
  - Qual pressupõe intimidade entre os interlocutores? *A conversa informal.*
  - Em qual deles é preciso manter o tema, evitando passar para novos assuntos? *Na palestra.*
  - Qual dos dois tem um compromisso maior com a precisão das informações e com a clareza na linguagem utilizada? *A palestra.*



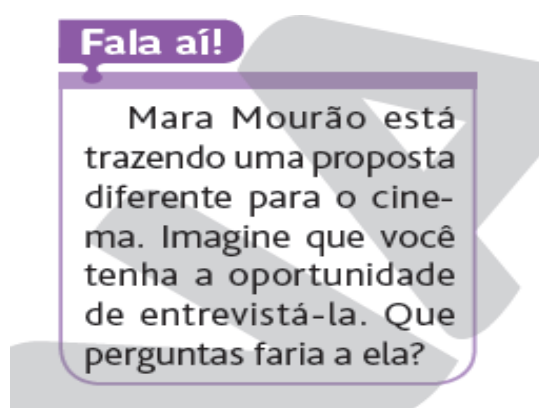
FONTE: (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p. 185)



Note-se que é solicitado ao aluno que ele “pense” em um exemplar de cada gênero discursivo/textual sem a oferta de material linguístico palpável (exemplares variados de ambos os gêneros) os quais, possivelmente, possibilitariam uma análise comparativa adequada por parte do estudante. Considerando-se que o livro didático ofertou o exemplo de trechos transcritos de uma única palestra e não mencionou o gênero conversa informal o qual, embora considerado primário e proveniente de experiências pré-escolares e cotidianas do aluno, apresenta variações de acordo com a regionalidade, a adequação linguística, a intencionalidade da comunicação, fatores que podem dificultar, ao estudante, o dimensionamento dessa caracterização apenas a nível “mental”.

Nessa mesma linha comparativa entre gêneros discursivos/textuais orais é proposto no quadro “Fala aí” a produção de uma entrevista

**Figura 15 – Atividade proposta no capítulo 6 – 7º ano**



**FONTE:** (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p. 186).

Nas anotações marginais destinadas ao uso do professor há a indicação de que se oriente o aluno a escrever as perguntas e a apresentar aos colegas, cabendo ao professor “destacar aquelas que fazem um bom aproveitamento do conteúdo da palestra” (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p. 186).

A partir desse contexto podemos referenciar as observações de Geraldi (2015) a respeito do que ele denomina de atividades de simulacro, ou seja, a sugestão de situações de linguagem irreais (“imagine”), não pertencentes ao contexto escolar e do aluno as quais, provavelmente, nunca virão a concretizar-se gerando, na percepção do autor, desmotivação e ausência de compreensão acerca dos reais objetivos de produção/utilização do gênero.

Por outro ângulo, observa-se a sugestão da escrita, ação que evidencia o uso do oral como mero acessório para o seu aperfeiçoamento, desvalidando-o como objeto de conhecimento ensinável e necessário ao desenvolvimento pessoal e à atuação social, questões amplamente debatidas ao longo desse trabalho.

Por fim, sugere-se ao professor que destaque as questões, produzidas pelos alunos, consideradas pertinentes ao conteúdo da palestra. Entretanto, quais critérios pautarão essa escolha? Que tratamento será dado às questões consideradas inadequadas?

Partindo do pressuposto de que cada docente possui uma concepção de ensino e que alguns farão a abordagem com naturalidade e segurança, enquanto outros poderão suscitar dúvidas quanto ao modo de sinalizar adequações e inadequações de forma a preservar o estudante e valorizar seu processo de aprendizagem; considerando-se, ainda, tratar-se de um exemplar destinado ao uso didático do professor seria pertinente, em nosso entendimento, a finalização dessas orientações com sugestões de procedimentos ao docente.

As questões finais relacionadas a esse conteúdo sugerem a análise de uma transcrição e de uma imagem relacionadas à palestra:

**Figura 15 – Atividade proposta no capítulo 6 – 7º ano**

**3** Releia um trecho da transcrição.

“[...] Porque é muito fácil a gente medir e aferir os lucros de uma empresa, os números, né?, são muito mais fáceis, mas como você mede o impacto deeee... ah... uma escola que começa a ensinar empatia pras crianças e consegue diminuir o *bullying* e a violência éééé... éééé... nas relações entre essas crianças? É muito difícil e e e essa e e e o impacto é é deeee... é como uma frase do... que tava na parede do Einstein que diz assim: ‘Nem tudo que conta pode ser contado e nem tudo que pode ser contado conta.’”

- Que marcas de oralidade revelam que a palestrante está elaborando seu texto enquanto fala? *As repetições, os alongamentos de vogais, as pausas e as interrupções.*
- Percebe-se, no trecho reproduzido, que Mara Mourão reformulou o que iria dizer. O que provavelmente ela diria após “é como uma frase do...”? *Depois de do, provavelmente ela diria Einstein.*
- Que motivo parece justificar a interrupção da frase?
- Podemos concluir que essas marcas de oralidade são uma falha da palestrante? Por quê? *As marcas de oralidade são comuns na fala, porque esta vai sendo produzida praticamente ao mesmo tempo que a ideia é elaborada. Por isso, não representam uma falha da palestrante.*

**4** Veja, agora, uma imagem da palestra.



- Observe o espaço em que ocorreu a palestra. Ele sugere formalidade ou informalidade? *Formalidade.*
- O que pode ser visto no telão ao fundo? *Os filmes a que Mara Mourão se refere durante a palestra.*
- Mara olha para a tela nesse momento. Qual é o provável efeito sobre o público? *É provável que o público siga o movimento da palestrante e também olhe para a projeção.*
- Mara Mourão optou por falar em pé, embora o cenário contasse com poltronas. Você prefere que os palestrantes falem sentados ou que se apresentem em pé, à frente do palco? Por quê? *Resposta pessoal.*

**FONTE:** (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p. 186).

Nelas é possível verificar a intencionalidade de se trabalhar elementos característicos do gênero relacionados ao estilo e às suas dimensões linguísticas enfatizando-se, na questão 3, as marcas da oralidade, da suspensão momentânea da fala e da reelaboração de informações inerentes a imediatez dos processos de interação face a face.

Já a questão 4, tenciona propor a abordagem dos elementos extralinguísticos e cinésicos característicos do gênero. Cientes da impossibilidade de se efetuar uma análise consistente apenas com a imagem estática, os autores sugerem, nas anotações marginais, a reexibição do início da palestra, incluindo questões norteadoras referentes ao posicionamento, à adequação da voz e à movimentação gestual e corporal da palestrante

**Figura 16 – Questão proposta no capítulo 6 – 7º ano**

**Questão 4 – Sugerimos que a atividade 4 seja complementada com a observação de elementos cinésicos. Para isso, será preciso exibir novamente o início da palestra (até 1 minuto e 43 segundos). Combine com os alunos a observação de alguns aspectos: como a palestrante interage com o público? Para onde olha enquanto fala? Como são seus gestos? Há sincronia entre sua fala e a tela ao fundo? Se possível, interrompa a exibição em pontos que revelem com clareza que: Mara olha para a plateia sem se limitar a um único ponto; seus gestos são expressivos e marcam ênfases (como no momento em que faz o comentário sobre a importância da reação do público ao filme *Doutores da Alegria*); a fala e os gestos estão sincronizados com as ferramentas de apoio (ela olha para a tela quando introduz as referências aos filmes e volta a olhar quando introduz *Quem se importa*, que é o tema a ser desenvolvido). Solicite, ainda, a observação da fala: ela parece estar à vontade? Eles devem notar que não se observa uma respiração ofegante, o ritmo é calmo sem ser monótono e a altura da voz é adequada.**

**FONTE:** (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p. 186).

Nesse sentido, verifica-se um movimento restrito, porém, de caráter positivo em direção à menção de elementos indispensáveis à construção do gênero o que, de acordo com as inúmeras pesquisas apresentadas ao longo destas discussões (BUENO,2009; DIELE,2017; GONÇALVES,2020 ) eram inexistentes ou abordadas de forma limitada concentradas apenas na modulação e na equalização da voz.

Para o encerramento da abordagem do gênero textual palestra, apresenta-se uma breve conceitualização teórica rememorando as principais características, supostamente observadas durante a execução das atividades propostas e, simultaneamente, antecipa-se a apresentação do gênero seminário, o qual será objeto de estudo a partir da Leitura 2.

**Figura 17 – Trecho do texto no capítulo 6 – 7º ano**

**Da observação para a teoria**

A palestra e o seminário são comunicações orais produzidas com o objetivo de transmitir conhecimento a um público em um evento determinado. Não são falas espontâneas; os comunicadores planejam a exposição antes e, durante a apresentação, cuidam para que sua fala seja bem entendida pelos ouvintes.

Em geral, são comunicações formais, ainda que algum grau de informalidade possa existir, dependendo do público.

A fala de Mara Mourão constitui uma **palestra**, porque é produzida por uma especialista para um público interessado em um assunto específico. O próximo texto é a transcrição de um **seminário**. Os seminários são produzidos, geralmente, por pessoas que apresentam os resultados de um estudo.

Este que você vai ler foi produzido por alunos do 8º ano de uma escola localizada na região sul de São Paulo, em 12 de agosto de 2016. Os jovens explicam como idealizaram e construíram um protótipo (experimento) para reduzir a emissão de gases poluentes na atmosfera. O grupo tinha o tempo limite de cinco minutos para apresentar suas ideias.

**FONTE:** (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p. 187)

Na figura seguinte, há a proposta de uma leitura na qual , transcreve-se a exposição de um seminário apresentado por alunos do 8.º ano de uma escola da região sul de São Paulo, em 12 de agosto de 2016 com o objetivo de explicar a forma como construíram um protótipo para reduzir a emissão de gases poluentes na atmosfera dispondo, para essa ação, de um tempo estimado em cinco minutos.

Figura 18 – Trecho da leitura sugerida no capítulo 6 – 7º ano

**Camila:** Então, a ideia do protótipo é usar materiais, dentro de um cano de PVC, que permitem a passagem do ar, mas não permitem a passagem da serragem, que está simulando os poluentes... das indústrias. E, desse modo, o ar do secador vai levantar a serragem, mas não vai permitir a passagem dela pelos materiais que estão dentro. E este é que é o resultado final.

**Pedro Henrique:** Os materiais que nós utilizamos foi um secador, pra... fazer como se fosse a chaminé, mesmo, um pedaço de algodão, que seria o filtro, um cano de PVC, a meia, pra... fazer um... suporte pra serragem, que é o poluente, um... um... tipo de peneira e ooo *spray* de tinta azul, que é... mais decorativo. Éééé... e os procedimentos, a gente... primeiro colocou um... um pano com serragem em cima pra fazer um suporte, para a ação do secador no tubo, aí depois a gente encaixou... encaixou o cano de PVC na boca do secador, aí a gente colocou um... colocou a peneira e um pedaço deeee... de algodão dentro do cano de PVC, né?, pintamos com tinta pra decoração mesmo eee...

**Thiago:** E o que a gente conseguiu concluir com esse experimento?... Ah, a gente vai demonstrar primeiro.

[Alunos pegam o protótipo. Um deles conecta o secador na tomada e o liga na boca inferior do cano de PVC.]

**Thiago:** Ah... aqui tá saindo o ar [põe a mão sobre a boca superior] e a serragem está sendo contida. Essa é nossa demonstração.

[Nova demonstração, agora com um papel erguido sobre a boca superior para mostrar que o ar está conseguindo passar.]

**Thiago:** Dá para ver que o ar está saindo. Mas a serragem não dá para ver. Então o que que a gente conseguiu concluir com a... toda essa experiência que a gente teve, a oportunidade de fazer a... toda essa... a ideia de montar tudo? A gente concluiu que o nosso protótipo funcionou, não saiu nenhuma serragem. Agora, a gente quer fazer alternativas bem mais baratas pra salvar o meio ambiente. Então, por exemplo, se toda indústria ao menos colocasse algum desses filtros, os poluentes no ar seriam muito menores. Muitas pessoas deixariam de morrer por causa desses poluentes. O meio ambiente seria preservado mais e mais. E é isso que a gente precisa de se tocar. Não adianta a gente ficar parado esperando que tudo se conserte para o amanhã. A gente tem que agir se a gente quer que tudo se conserte. Muito obrigado.

Transcrição de DVD do seminário "Projeto de engenharia", gravado em 12 ago. 2016 por um grupo de alunos de São Paulo (5min35s).



**FONTE:** (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p. 188)

De forma muito similar às estratégias adotadas para a apresentação e o estudo da leitura 1 (Transcrição da palestra de Mara Mourão), a leitura 2 propõe a transcrição do

seminário e, em seguida, sugere questões de cunho interpretativo visando a identificação de informações extraídas do texto.

A nível de comparação, para a leitura 1 são propostas 5 questões com o intuito de se abordar o contexto de produção, o conteúdo temático e estilístico da palestra. Já para a leitura 2 são sugeridas 9 questões com ênfase na abordagem do contexto de produção e de seu conteúdo temático, permanecendo as questões relacionadas ao estilo e a linguagem agrupadas em outro tópico.

Vejamos um exemplo, nas questões iniciais;

### Figura 19 – Atividade proposta no capítulo 6 – 7º ano

**Refletindo sobre o texto**

**1** A apresentação do seminário dos alunos pode ser dividida nas seis partes a seguir. No caderno, escreva-as na ordem correta de acordo com o texto.

- escolha do projeto
- encerramento
- funcionamento do protótipo
- materiais e procedimentos para a construção
- introdução do tema
- demonstração

1. introdução do tema; 2. escolha do projeto; 3. funcionamento do protótipo; 4. materiais e procedimentos para a construção; 5. demonstração; 6. encerramento

**2** Releia a primeira fala de Thiago.

.....

“Thiago: Eu tô aqui pra falar do meu projeto de engenharia, que é sobre emissão de poluentes na atmosfera. Um dos maiores problemas que a gente tem hoje é a poluição, como vocês podem ver nessa foto [aponta uma foto projetada, na qual se veem chaminés soltando fumaça]. Ela tá estragando o mundo, e nós tivemos que bolar uma ideia para tentar diminuir essa poluição e salvar o meio ambiente. Agora o Júlio vai falar um pouquinho sobre a pesquisa inicial que a gente fez pra descobrir como é que isso é aplicado no mundo real.”

.....

a) O estudante ficou responsável por introduzir o tema. Como ele justificou a realização da pesquisa? Ele falou da importância de reduzir a poluição do ar para salvar o meio ambiente.

b) De que maneira Thiago interagiu com o material visual que estava apresentando?

c) Releia a primeira frase. Que pessoa gramatical foi empregada? Por que ela não é a mais adequada nesse seminário?

d) Como Thiago poderia ter iniciado sua fala de modo a interagir com o público?

**3** Júlio foi o segundo estudante a falar.

a) O aluno citou dois projetos que não puderam ser desenvolvidos. Quais foram eles? 1. Usar algas para transformar gás carbônico em oxigênio; 2. converter gás carbônico em combustível por meio de um processo químico.

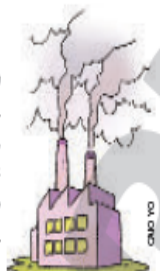
b) Como Júlio se expressou para indicar o projeto que mais interessou ao grupo?

c) O grupo optou por um terceiro projeto. Que estratégia o falante empregou para dar importância ao projeto desenvolvido?

**4** Quem foi o terceiro integrante do grupo a falar e o que ele abordou? Camila. Ela explicou a ideia geral do projeto, como seria o funcionamento do protótipo.

**5** O que Pedro Henrique apresentou em sua fala? Ele enumerou os materiais utilizados e explicou os procedimentos para a construção do protótipo.

2b. Ele citou e apontou uma foto que mostrava a emissão de poluentes.  
2c. A primeira pessoa do singular. Não é a mais adequada porque o trabalho resultou de uma pesquisa em grupo.  
2d. Antes de mais nada, ele poderia ter cumprimentado os colegas e o professor.  
3b. Júlio disse: “que a gente realmente achou bastante interessante”.  
3c. Júlio afirmou que o uso de filtros foi uma sugestão da ONU.



FONTE: (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p. 189)

Conforme antecipado anteriormente, as questões iniciais enfatizam aspectos interpretativos, sugerindo a identificação de informações explícitas no texto conforme ocorre

em 2a e 2c. Identifica-se também a proposição de questões que remetem aos aspectos estruturais do gênero, conforme observa-se na estruturação organizacional solicitada pela questão 1 e na ordenação dos falantes solicitada pela questão 4.

Diferentemente, das questões introdutórias sugeridas para a leitura 1 onde não há menção inicial aos aspectos extralinguísticos, a leitura 2 tenciona trazer essa abordagem em sua questão 2b. Entretanto, alguns aspectos despertam a atenção na proposição da pergunta.

Nota-se que há a intencionalidade de se explorar aspectos paralinguísticos (gestuais, corporais) ao indagar-se de que forma o expositor interagiu com o material de apoio da apresentação. De acordo com as anotações marginais destinadas ao uso do professor, espera-se que o aluno responda que “Thiago citou e apontou uma foto que mostrava a emissão de poluentes” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 189). Entretanto, não há uma imagem ilustrativa, sinalização de que se deva assistir ao vídeo do seminário ou mesmo indicação precisa das fontes nas quais o suporte audiovisual possa ser encontrado.

Verifica-se, assim, além das limitações na transposição do oral para o impresso, a ausência de orientações e/ou de estratégias que minimizem as rupturas desse processo.

Já as questões finais desta seção abordam, ainda, quesitos interpretativos com direcionamento ao conteúdo temático do seminário (questões nº 4 e 5)

**4** Quem foi o terceiro integrante do grupo a falar e o que ele abordou?  
Camila. Ela explicou a ideia geral do projeto, como seria o funcionamento do protótipo.

**5** O que Pedro Henrique apresentou em sua fala?  
Ele enumerou os materiais utilizados e explicou os procedimentos para a construção do protótipo.

**6** O seminário é uma apresentação planejada, mas a fala é produzida diante do público. Releia a fala de Júlio e responda às questões.

a) Quais marcas de oralidade são percebidas no texto?  
6a. Ocorre a redução de palavras (como *tava, taria e pra*), além de repetições (como em “um... um...”) e uma pausa antes de continuar a fala (como em “de fazer a... toda essaa...”).

b) Essas marcas de oralidade precisam ser evitadas em uma fala pública? Por quê?  
6b. Não, porque são naturais, mas não podem ocorrer em excesso para não prejudicar o entendimento do texto ou tornar a fala monótona.

c) A presença dessas marcas torna a fala informal? Não.

d) Compare as marcas de oralidade do seminário com as da palestra. É correto relacionar essas marcas à idade dos falantes e à experiência deles em falas públicas? Justifique. Não, pois ambas as falas têm marcas de oralidade como o alongamento das vogais, as pausas e as repetições.

e) Júlio e Camila usam a palavra *então* para conectar as partes da fala. De que outro modo isso poderia ser feito?  
Sugestão: “Dando continuidade à exposição,” “Ainda falando sobre...” etc.

189

**Figura 20 – Atividade proposta no capítulo 6 – 7º ano**

**FONTE:** (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p. 189)

Na questão nº 6, observa-se um direcionamento para o estudo das marcas expressivas da oralidade, bem como a tentativa de sinalização para o planejamento prévio que se requer

para o gênero, evidenciando-se, assim, que o fato de ser prioritariamente oral, não o exime de formalidade composicional e linguística. No entanto, os questionamentos referidos nas questões 6d e 6e embora sejam pertinentes à compreensão do contexto de produção, suscitam dúvidas quanto à sua aplicabilidade nesse estágio inicial de reconhecimento do gênero se for considerado que a estratégia sugerida nas anotações marginais referencia apenas a leitura da transcrição do seminário, cabendo ao docente o complemento de estratégias e intervenções complementares as quais não são indicadas pelo manual.

A proposta seguinte, ainda estruturada no formato de questões, aparentemente tenciona associar os elementos extralinguísticos (exposição do slide, lembrete efetuado pelo colega) ao contexto da apresentação

**Figura 21 – Atividade sugerida no capítulo 6 – 7º ano**

**7** Observe a reprodução do *slide* mostrado durante a fala de Pedro Henrique.

**MATERIAIS**  
O QUE SERÁ USADO  
NA PRODUÇÃO  
DO PROTÓTIPO

- SECADOR
- PEDAÇO DE ALGODÃO
- CANO DE PVC (6 x 40 CM)
- MEIA
- SERRAGEM
- FILTRO DE PENEIRA
- SPRAY DE TINTA (AZUL-ESCURO) (DECORATIVO)

FOTOS: SECADOR: SHUTTERSTOCK/STEFAN KUMAR; ALGODÃO: SHUTTERSTOCK/STEFAN KUMAR; CANO DE PVC: SHUTTERSTOCK/STEFAN KUMAR; MEIA: SHUTTERSTOCK/STEFAN KUMAR; SERRAGEM: SHUTTERSTOCK/STEFAN KUMAR; FILTRO DE PENEIRA: SHUTTERSTOCK/STEFAN KUMAR; SPRAY DE TINTA: SHUTTERSTOCK/STEFAN KUMAR.

- a) Qual é a vantagem de apresentar esse material visual para quem assiste ao seminário? *O material visual ajuda o público a acompanhar a fala e pode esclarecer informações, como o que é um cano de PVC.*
- b) Observe o tipo e o tamanho das fontes utilizadas e a organização das informações. Esses elementos permitem boa visualização? Justifique. *7b. Sim. Não há excesso de informação, as letras estão bem visíveis e as imagens estão nítidas.*
- c) Em sua fala, o estudante apenas repetiu o que já estava no *slide*? Explique sua resposta. *Não. Ele fez referência ao conteúdo da tela, mas o ampliou com outros dados, que explicavam como aqueles materiais seriam usados.*

**8** Releia este trecho.

“Thiago: E o que a gente conseguiu concluir com esse experimento?... Ah, a gente vai demonstrar primeiro.”

- a) Nesse ponto da exposição, o falante nota que havia se equivocado ou se esquecido de algo. Como isso é percebido no texto? *Ele interrompe a fala e usa uma interjeição (ah) que revela correção ou esquecimento.*
- b) O próprio falante rapidamente se corrige. Qual seria a forma adequada de um colega corrigi-lo caso ele não tivesse percebido a falha? *O colega poderia interromper a fala com delicadeza e avisar que liam demonstrar o funcionamento do protótipo antes de concluir.*
- 9** Após a demonstração, o grupo encaminha a fala para o final.
- a) De que maneira a conclusão retoma a introdução? *Novamente, o falante destaca a importância de preservar o meio ambiente.*
- b) Como o estudante marca o encerramento da fala? *Ele agradece: “Muito obrigado”.*

**FONTE:**(ORMUNDO; SINISCALCHI , 2018, p. 190)



No entanto, conforme exposto anteriormente, a proposta evidencia os limites da transposição do oral para o material impresso. Ao questionar se a partir do slide o estudante apenas repetiu sua fala (questão 7c) seria necessário precisar que momento da fala é esse e a qual circunstância o slide se relaciona, condições que se tornam impalpáveis apenas com a leitura do texto transcrito.

Já nas demais questões dessa seção, verifica-se o direcionamento à composição estrutural do gênero seminário havendo a menção à retomada da fala, à introdução e ao fechamento da exposição.

A seção seguinte intitulada “Se eu quiser aprender mais” apresenta um tópico gramatical; o paralelismo sintático. A justificativa para a introdução desse tópico é a de que este é o recurso utilizado para a ordenação das informações nos slides a serem projetados o que, de fato, é um recurso útil. Entretanto, a menção à organização desses slides é operada apenas uma vez e no formato de interpretação textual

**Figura 22 – Atividade sugerida no capítulo 6 – 7º ano**

**Se eu quiser aprender mais**

**O paralelismo sintático**

Observe como os alunos que fizeram o projeto de engenharia redigiram os procedimentos de seu protótipo.

<p><b>PROCEDIMENTOS</b></p> <p>COMO O PROTÓTIPO SERÁ MONTADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COLOCAR UM PANO COM SERRAGEM EM CIMA DA BOCA DO SECADOR;</li> <li>• ENCAIXAR O CANO DE PVC NA BOCA DO SECADOR;</li> <li>• COLOCAR A PENEIRA E O PEDAÇO DE ALGODÃO DENTRO DO CANO DE PVC;</li> <li>• PINTAR O CANO COM TINTA <i>SPRAY</i> (DECORATIVO);</li> <li>• LIGAR O PROTÓTIPO NA TOMADA.</li> </ul>
--	--

FERNANDO JOSÉ FERREIRA

**1** Releia os itens.

a) Qual é a vantagem dessa forma de redação para a plateia que está acompanhando a fala? *A redação em tópicos propicia a leitura mais rápida do texto, porque as informações são sintetizadas.*

b) Que semelhança se observa na maneira como o início de cada tópico está redigido? *Todos se iniciam com verbos no infinitivo.*

c) Quais são os sinais de pontuação utilizados no texto? *Os tópicos são finalizados com ponto e vírgula; apenas o último recebe ponto final.*

**FONTE:** (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 191)

Na sequência, são propostos dois cartazes divulgados pelo Ministério da Saúde; um indicando os cuidados para a prevenção do Zika vírus e o outro evidenciando os cuidados de prevenção contra a Gripe.

Vejam os seguintes exemplos

**Figura 23 – Cartaz sugerida no capítulo 6 – 7º ano**



- f) Releia o segundo cartaz com atenção e responda: quais formas verbais criam o paralelismo sintático dos seis itens?
- g) No último tópico, a forma verbal não foi destacada. Como você poderia redigi-lo para que ela se tornasse a informação mais importante? *Sugestão: **Ventile** os ambientes permanentemente.*
- h) Compare as formas verbais utilizadas nos tópicos dos dois cartazes. Qual é a função delas? *Em ambos os cartazes, os verbos foram usados para dar orientações ou recomendações.*

**FONTE:**(ORMUNDO; SINISCALCHI , 2018, p. 192)

Considerando-se que a coleção afirma em suas páginas introdutórias aderir a uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e priorizar, em seus capítulos, um gênero textual para a efetiva aprendizagem o mais sugestivo, segundo a perspectiva supostamente assumida, seria ampliar a exemplificação de slides (uma vez que há apenas duas ilustrações ao longo de todo o capítulo) correlacionando-os às dimensões ensináveis do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional).

A proposta seguinte ofertada pelo livro didático refere-se à fase de produção do gênero. Nessa etapa, observa-se a intencionalidade de operar uma conexão temática entre os objetos de conhecimento abordados.

**Figura 24 – Proposta de produção sugerida no capítulo 6 – 7º ano**

### **Nosso seminário** NA PRÁTICA

Mara Mourão, em sua palestra, defende que o cinema pode ser usado para despertar o desejo das pessoas de construir um mundo melhor. Para ampliar o conhecimento sobre o assunto, vocês farão, em grupos, seminários sobre documentários com temas de interesse social. Alguns foram citados na palestra. Vejam, a seguir, uma lista com esses e outros documentários. Cada grupo deverá falar sobre um deles em seu seminário.

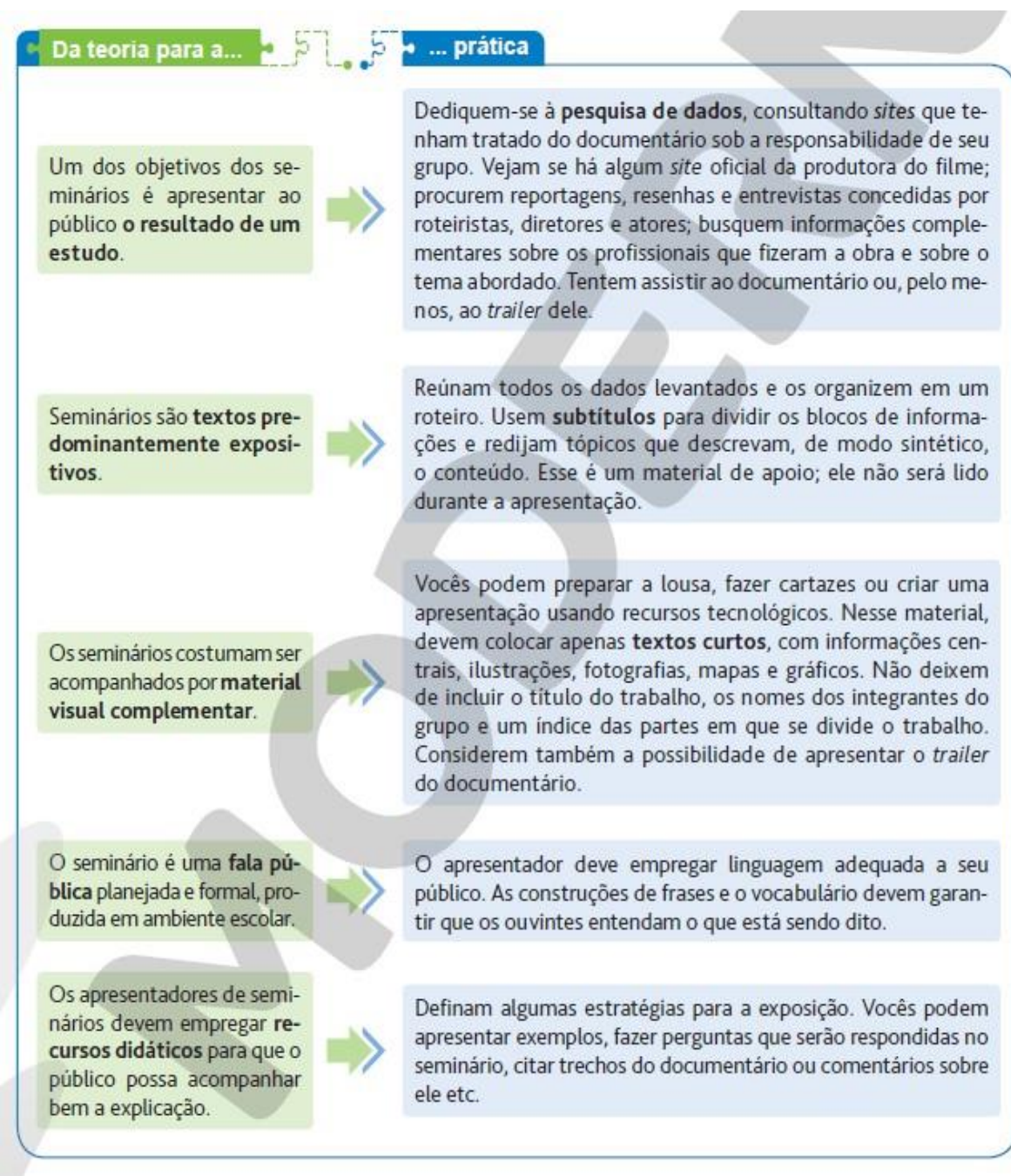
Documentário	Diretor(es)	Ano	Classificação indicativa
1. <i>Super size me (A dieta do palhaço)</i>	Morgan Spurlock	2004	Livre
2. <i>Uma verdade inconveniente</i>	Davis Guggenheim	2006	Livre
3. <i>Pro dia nascer feliz</i>	João Jardim	2006	Livre
4. <i>Garapa</i>	José Padilha	2008	10 anos
5. <i>Budrus</i>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

**FONTE:** (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 193)

Uma vez que a palestra de Mara Mourão versa sobre a produção de um documentário e das possíveis dimensões sociais do cinema, a proposta apresentada aos alunos é a de que organizem um seminário com o objetivo de expor o processo de produção e de recepção de um dos documentários previamente listados na proposta.

Na sequência, é apresentado um roteiro para a execução inicial dessa tarefa

Figura 25 – Roteiro de produção sugerido no capítulo 6 – 7º ano



FONTE: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 194)

Por meio dessas orientações, alia-se aspectos teóricos da caracterização do gênero à sua produção prática. Verifica-se que, na coluna à esquerda, são mencionados aspectos referentes ao contexto de produção (objetivos) e à sua estrutura composicional (predominância da exposição, mediação de recursos didáticos) e uma referência aos aspectos linguísticos (fala pública – linguagem adequada). Já à direita são propostas ações inerentes

à situação de produção (pesquisa, seleção e organização das informações, suportes de apresentação e fala), expostos de forma sucinta, porém, similares ao que, minimamente, se espera para a construção do gênero nesta etapa

Nas etapas seguintes, são propostos os roteiros para a apresentação do seminário e sua posterior avaliação.

**Figura 26 – Roteiro sugerido no capítulo 6 – 7º ano**

#### Apresentando nosso seminário

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

#### Dica de professor

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



**Apresentando nosso seminário** – Se possível, filme as apresentações para que, posteriormente, cada grupo possa assistir e verificar os pontos satisfatórios e insatisfatórios das falas. Se achar conveniente, deixe um aluno de cada grupo responsável por gravar a apresentação de uma equipe parceira, com quem seu grupo trocará o material. Essa mesma equipe também pode ficar responsável pela avaliação.

Antes do início das apresentações, designe os grupos que farão a avaliação de cada seminário. Os alunos devem ler o quadro de critérios para se familiarizar com os aspectos que devem avaliar. Oriente-os a tomar notas durante a apresentação para que possam justificar a avaliação.

**FONTE:** (Ormundo; Siniscalchi 2018, p. 195)

Ordenadas em treze tópicos as orientações prezam pela indicação de aspectos extralinguísticos, os quais compõem e complementam a caracterização do gênero. Verifica-se, desta forma, uma explanação que referencia desde os aspectos posturais, aos gestuais e à modulação da fala, quesitos ,os quais, nesse contexto representam um avanço no que se refere ao reconhecimento dos aspectos não verbais inerentes à situação de produção outrora

minimizados conforme apontaram os resultados obtidos em pesquisas anteriores (FARIA, 2013; BUENO, 2009; GOMES-SANTOS, 2009 ;DIONÍSIO, MACHADO e BEZERRA, 2003).

Já no que se refere às estratégias sinalizadas nas anotações marginais destinadas ao uso do professor, recomenda-se a gravação das apresentações com o intuito de que o suporte audiovisual oriente a avaliação dos aspectos extralinguísticos relacionados ao contexto de produção/apresentação do gênero fator que ,conforme sinalizado anteriormente, também representa um avanço ao ensino do oral.

No intuito de embasar a etapa de avaliação, orienta-se ,ainda, que se tome notas durante a apresentação com o objetivo de justificar os dados obtidos mediante a avaliação final. Nessa ação, observa-se um movimento sincrônico com as orientações curriculares a qual, em distintos momentos, sugere a tomada de notas como estratégia de mediação para a aprendizagem do oral (Habilidades EF69LP 38-52, BNCC ,2018 p.143, p.152). Por outro lado, verifica-se a paridade da escrita junto aos processos de oralização funcionando ora como recurso de passagem para os trâmites orais (SCHNEWULY; DOLZ, 2010), ora como processo complementar, descartando-se dualismos (modalidades opostas da língua) ou sobreposições (escrita mais relevante do que a fala) (MARCUSCHI, 2004).

Nesse contexto, torna-se relevante também evidenciar que os tópicos sugeridos para as etapas da produção e da apresentação referenciam-se no desenvolvimento das habilidades sugeridas pela BNCC (2018) conforme atesta o exemplo

### **Figura 27: Trecho das habilidades sugeridas na BNCC**

(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou *slides* de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiótica, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala - memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

**FONTE:** (BNCC, 2018 p.153)

Após o roteiro de apresentação, são expostos os critérios para sua avaliação. Observa-se, nessa etapa, a relação entre os procedimentos sugeridos para a apresentação e os resultados esperados a partir dela. Nesse sentido, são propostos critérios relacionáveis às dimensões do gênero a saber; ao contexto de produção (critérios a,b), à estrutura composicional (critérios c,d,j,k) e ao estilo (critérios e,f,g,h,i).

**Figura 28: Critérios de avaliação sugeridos no capítulo 6 – 7.º ano****Momento de avaliar**

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

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

**FONTE:** (ORMUNDO; SINISCALCHI ,2018, p. 195)

Nas páginas seguintes do livro didático já não há referências direcionadas aos gêneros em estudo. Apenas uma das atividades a serem propostas (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p. 198) menciona parcialmente, o gênero seminário, no entanto, o objetivo da proposta não é reativar conhecimentos que mobilizem uma possível apresentação futura e ,sim, explorar recursos audiovisuais e imagéticos, conceitos presentes junto às multisssemioses amplamente difundidas pela diretriz curricular.

Verifica-se que mediante a proposição das atividades que serão analisadas a seguir, pretende-se operar uma abordagem dos eixos leitura e análise linguística sinalizados, na BNCC (2018), como imprescindíveis ao ensino da língua materna mantendo, simultaneamente, uma aproximação temática com os objetos de conhecimento sugeridos no início do capítulo.

Nesse contexto, a obra didática apresenta em sua seção denominada “Entre saberes”, a transcrição do projeto social desenvolvido por um dos depoentes que participou da gravação do documentário de Mara Mourão, a respeito do qual a cineasta preferiu uma palestra transcrita na abertura do capítulo.

**Figura 29: Trechos do texto e questões sugeridos no capítulo 6 – 7.º ano**

**Textos em conversa**

No documentário *Quem se importa*, de Mara Mourão, aparecem empreendedores do mundo todo comentando seus projetos.

Um deles é o peruano Joaquín Leguía, que criou um projeto para sensibilizar as crianças quanto à necessidade de preservar a natureza. Para isso, ele coloca pedaços de terra sob a responsabilidade delas. Seu objetivo é que 1% do território do Peru seja manejado por menores de 18 anos.


Veja a transcrição do que Leguía diz no filme.

.....

“Quando observamos os indicadores de desenvolvimento de um país, o principal indicador de como um cidadão contribui ao bem-estar é através da PEA – População Economicamente Ativa. A População Economicamente Ativa reconhece as pessoas entre 15 e 64 anos de idade. Mas eu não conheço um indicador que diga para uma menina ou um menino de 4, 8 ou 12 anos de idade, seja nas zonas urbanas ou rurais, pobre ou rico, não importa, que com isso que estão fazendo, estão, hoje em dia, contribuindo para o bem-estar de seu país.”

“Então, nos propusemos a trabalhar para criar um novo indicador que se chama ‘População Ambientalmente Ativa’. E quem são? São todos. Mas enfatizando a população menor de 18 anos e maior de 60 anos de idade.” [...]

- 1** Na sua opinião, por que interessou a Mara Mourão apresentar Joaquín Leguía em seu filme? *Resposta pessoal. Sugestão: Porque ele é um exemplo de empreendedor social que, como ela, acredita na possibilidade de melhorar o mundo.*
- 2** Por que, para Leguía, a População Economicamente Ativa (PEA) não deve ser o único índice para medir a contribuição de um cidadão para seu país?
- 3** O empreendedor tem uma visão diferente sobre autoestima.
  - a) Segundo o texto, o que costuma resultar em uma boa autoestima? Explique com suas palavras. *Sugestão: Uma aparência física que coincida com os padrões valorizados pela sociedade, a riqueza ou o prestígio de uma família.*
  - b) Segundo Leguía, que critério deveria determinar essa autoestima? *A aparência não tem nada a ver com a natureza e com o bem-estar de outras pessoas.*



**FONTE:** (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p. 196)

Note-se que a partir da transcrição do texto e das questões sugeridas pretende-se, conforme antecipado anteriormente, a priorização da leitura mediante o reconhecimento do tema e das demais operações do texto perceptíveis mediante sua interpretação. Ademais, busca-se dar enfoque a temáticas mais abrangentes relacionadas ao desenvolvimento socioemocional, abordagem que também é sugerida pelo documento curricular e com o qual a coleção didática busca alinhar-se.

As duas questões finais desse tópico alinham-se à perspectiva das multissemioses sugerindo a análise de duas imagens captadas durante a exposição do documentário.



**Figura 30: Cenas do documentário sugerido no capítulo 6 – 7.º ano**

4 Observe duas imagens captadas do documentário.



Cena do documentário *Quem se importa*. Direção de Mara Mourão. Brasil, 2014.

Cena do documentário *Quem se importa*. Direção de Mara Mourão. Brasil, 2014.

4a. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem que, ao mostrá-los, a diretora dá destaque a eles, homenageia-os, além de tornar mais concreta a ideia de que os projetos nascem de pessoas comuns.

4b. Toda a ênfase é colocada em Legúia e em sua fala; não há elementos para distrair o espectador. Além disso, o fato de ser uma parede manchada sugere a ideia de simplicidade, que pode contribuir para a empatia em relação ao falante e seu projeto.

a) Em sua opinião, por que Mara optou por mostrar os empreendedores no vídeo e não apenas imagens de seu trabalho?

b) O fundo da primeira imagem está vazio. Que efeito essa escolha produz?

**FONTE:**(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 197)

A partir dessas cenas busca-se evidenciar as escolhas operadas pelos produtores salientando como o foco em situações pré-definidas contribuem para o atendimento aos objetivos do documentário e à difusão dos projetos sociais que a produção embasa. Nesse sentido, a imagem centralizada do empreendedor, na cena 1, sob um plano de fundo rústico acena para uma das questões discutidas na exposição; o olhar sobre o que realmente importa, ou seja, a luz, o foco na fala do ativista com o intuito de despertar a empatia e o engajamento do espectador.

De forma similar, a cena 2, focaliza as mãos de uma criança não identificada operando a plantação/cuidado de uma muda em um espaço pequeno de solo, contexto que abrange a

ideia central difundida pelo idealizador do projeto e sinaliza para sua ampliação tornando a ação convidativa, generalizada e expansível a outras crianças.

Note-se que as dimensões abordadas nessas cenas requerem um conhecimento mínimo de recursos audiovisuais tais como luz, foco, enquadramento e dialogam com os reverses abordados por Geraldi (2015), que ao problematizar o enfoque atribuído aos gêneros multissemióticos e/ou pertencentes à esfera digital sinaliza para o despreparo docente os quais, segundo o pesquisador, não possuem formação acadêmica especializada no assunto e ao serem mobilizados, a partir das orientações curriculares oficiais, a levarem essa abordagem para a sala de aula, possivelmente o farão de forma amadora incorrendo uma vez mais, em um conceito já abordado anteriormente, o qual o pesquisador denomina de aprendizagem de simulacro.

Já a atividade final que encerra as aprendizagens sobre os gêneros palestra e seminário, abordados no capítulo, também alinha-se a conceitos imagéticos e multissemióticos.

A partir da retomada do protótipo exposto no seminário são sugeridos sua testagem e registro mediante o uso dos recursos de vídeo e de fotografia.

**Figura 31: Atividade sugerida no capítulo 6 – 7.º na**

**Transformando tópicos de um slide em vídeo e fotografia**

Para explicar aos colegas de classe e ao professor como funciona o protótipo que criou, o grupo que apresentou o seminário usou dois recursos: um *slide* descrevendo as ações e uma demonstração do protótipo ao vivo.

Imaginem que vocês vão apresentar o mesmo trabalho. No entanto, farão a substituição desses dois recursos por um vídeo e uma sequência de fotografias. É proibido incluir qualquer trecho verbal falado ou escrito.

Para o vídeo:

1. Providenciem a lista de materiais usados no protótipo.
2. Testem a demonstração para verificar como ela funciona.
3. Encontrem um ambiente que favoreça a filmagem: bem iluminado e sem outros objetos que disputem a atenção com os objetos que vocês querem mostrar.
4. Escolham um aluno para fazer a demonstração.
5. Definam com ele uma vestimenta discreta para utilizar durante a demonstração.
6. Filmem o passo a passo — da montagem até o teste.
7. Avaliem a necessidade ou não de regravar o vídeo para corrigir falhas ou aprimorar algum trecho. Se possível, utilizem algum *software* de edição de vídeo para fazer alguns ajustes.


Para a série de fotografias:

1. Repitam os itens 1 a 5.
2. Definam quais momentos da demonstração devem ser fotografados para garantir que todos compreendam o processo com o menor número de fotos.
3. Fotografem e avaliem a necessidade ou não de refazer uma ou mais fotografias.

**Momento de avaliar**

Para que sejam eficientes, o vídeo e a série de fotografias devem exibir a demonstração de maneira organizada e segura. Conversem sobre ambas as produções observando os aspectos a seguir.

1. A sequência de fotografias corresponde ao que estava descrito no *slide* sobre o funcionamento do protótipo?
2. As imagens estavam nítidas, isto é, com boa visualização?
3. O demonstrador manuseou os equipamentos com segurança?
4. Os elementos do contexto – objetos ao fundo e figurino do demonstrador – não disputam atenção com a demonstração?
5. Ao ver o vídeo ou a sequência de fotografias, o público compreende perfeitamente como funciona o protótipo?



**FONTE:** (ORMUNDO; SINISCALCHI 2018, p. 198)

A sugestão dessa proposta relaciona-se à abordagem acerca da viabilidade de se incluir objetos de ensino que requerem conhecimentos específicos e não necessariamente relacionáveis à aprendizagem da Língua Portuguesa, conforme discutidos na proposição das atividades anteriores. Além desses revesses de cunho técnico, pode-se vislumbrar a qualidade do acesso aos materiais e espaços necessários para a conclusão da proposta, o qual será determinado pelas condições sócio, econômicas e culturais de cada contexto escolar. Por sua vez, esse conjunto de fatores suscita questões relacionadas à equidade de acesso ao conhecimento igualitário defendido pela BNCC (2018) e criticada por distintos profissionais ao longo dessa pesquisa (GIROTTO, 2018; VENCO, 2018; FREITAS, 2016).

Sob outro aspecto, verifica-se nessa proposta, o intuito da coleção em manter seu alinhamento integral às diretrizes oficiais, as quais sugerem além da necessidade da inclusão de novas tecnologias e dos gêneros advindos destes novos espaços de comunicação a integração das linguagens por meio da intersecção dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa os quais, segundo a Base Curricular, agora “articulados, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas” (BNCC, 2018 p.63).

No que concerne à aprendizagem das dimensões dos gêneros propostos pelo capítulo, verifica-se que esta última atividade centra-se, conforme referido, na exposição de um roteiro para a produção de vídeo e de fotografia, priorizando seu contexto de produção, objetivos e apresentação sem maiores referências à caracterização do gênero seminário, tópico destacado no capítulo.

Por fim, as oito páginas restantes que finalizam esse sexto capítulo em análise, abordam o que a coleção denominou de linguagens. Considerando-se a perspectiva de ensino proposta pela BNCC (2018), o conteúdo sugerido na coleção refere-se a abordagem do eixo análise linguística/semiótica e propõe como seus principais tópicos o ensino-aprendizagem de: verbo transitivo e intransitivo, objeto direto e objeto indireto, adjunto adverbial, uso de o ou lhe e pronúncia correta de algumas palavras.

A partir dessas páginas não se verifica qualquer referência ou menção aos gêneros palestra ou seminário, sugeridos como aprendizagem centralizadora do capítulo. Nota-se a proposição de 2 exemplares do gênero poema, 4 exemplares de quadrinhos, 1 exemplar de diário pessoal, 1 exemplar de verbete, 2 exemplares de notícias e 1 exemplar do gênero romance, os quais são empregados para subsidiar a exposição teórica e as atividades relacionadas aos tópicos linguísticos mencionados anteriormente.

Considerando-se que o capítulo se propôs a abordar profundamente dois gêneros discursivos/textuais da esfera oral, os recortes de gêneros propostos para a análise da

linguagem são essencialmente de caráter escrito, fator que evidencia tanto a sobreposição da escrita sobre o oral, sinalizada em distintos momentos desse trabalho, quanto a adoção de uma perspectiva de ensino estritamente gramatical, a qual a descontextualiza dos gêneros orais sugeridos à aprendizagem (palestra e seminário) e dos próprios fragmentos de gêneros recortados para sua explanação.

Vejamos um exemplo

**Figura 32: Atividade sugerida no capítulo 6 – 7.º ano**

### Objeto direto e objeto indireto

Vamos examinar novamente as orações com verbos transitivos, agora para observar como são seus complementos.

"Eu nunca assalto *a geladeira!*"      "Não gosto *de doce!*"

Observe que, na primeira oração, o complemento se liga diretamente ao verbo (*assaltar algo*). Trata-se de um **objeto direto** (OD) e integra o **verbo transitivo direto** (VTD).

Já, na segunda oração, existe uma **preposição** ligando o complemento ao verbo, porque este a exige (*gostar de algo*). Esse tipo de complemento é chamado de **objeto indireto** (OI) e integra o **verbo transitivo indireto** (VTI).

As preposições mais usadas para introduzir complementos de verbos são a, com, contra, de, em, entre, para e por.

Quando o verbo prevê os dois tipos de complemento, é um **verbo transitivo direto e indireto** (VTDI):



Para finalizar, compare as orações a seguir.

**Quebrou** o controle remoto!      **Pinóquio** **quebrou** o controle remoto.

VI      sujeito      sujeito      VTD      OD

O verbo **quebrar**, na primeira oração, é um **verbo intransitivo**. Na segunda oração, porém, a ação realizada prevê um complemento: quebrar *algo*. O verbo **quebrar** aparece como **verbo transitivo direto**. A classificação de um verbo depende sempre da oração.

**FONTE:** (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 202)

Nesse excerto, para conceituar os complementos verbais são propostas orações aleatórias e descontextualizadas de quaisquer informações textuais sugeridas anteriormente. Nota-se a tentativa de manter uma possível afinidade temática ao escolher-se orações interligadas ao tema alimentação que, todavia, é rompida ao propor-se outras duas frases aleatórias com temáticas distintas (“Quebrou o controle remoto; Pinóquio quebrou o controle remoto”).

Já os exercícios propostos à prática desse tópico são sugeridos a partir de um quadrinho e de suas respectivas questões

### Figura 33: Atividade sugerida no capítulo 6 – 7.º ano

Leia uma tirinha da quadrinista curitibana Priscila Vieira.



- O que são as frases que a jovem menciona? *São citações retiradas de um livro de autoajuda.*
- A personagem ao lado dela, Depryzinha, é uma representação do estado de depressão. Como ela se comporta em relação à jovem? *Depryzinha procura entristecer a jovem, expressando a ideia de que as frases positivas são enganadoras e de que a realidade é sempre ruim.*
- No segundo quadrinho, qual diferença é provocada pela troca dos adjuntos adverbiais de tempo?
- No terceiro quadrinho, qual é a função sintática de *o* na fala da Depryzinha? Qual é seu referente? *É um objeto direto e refere-se a o amor.*
- Retome um dos períodos produzidos por Helena, na página de diário reproduzida na atividade anterior:
 

“É só para a senhora ficar com pena e *lhe* dar outra, vovó!”

  - Qual é a função sintática de *lhe*? Como se classifica o verbo *dar* nesse período? *É objeto indireto. O verbo é transitivo direto e indireto (VTDI).*

FONTE: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018 p. 205-206)

Note-se que as questões apresentadas priorizam, inicialmente, a interpretação textual do fragmento. Na sequência, recuperam outro tópico linguístico mencionado ao longo do capítulo (adjunto adverbial) para apenas nas questões finais solicitar a identificação dos complementos verbais, os quais, supõe-se são o tópico linguístico da seção.

As demais atividades sugeridas à abordagem da linguagem seguem essa mesma estrutura, compondo-se de uma breve introdução conceitual e de atividades subsidiadas por recortes de gêneros discursivos textuais escritos, conforme referenciado anteriormente.

Uma vez que o foco de nossa análise privilegia as atividades direcionadas ao ensino dos gêneros discursivos textuais orais e as propostas seguintes não trazem, conforme exposto, nenhuma menção a eles ou à sua caracterização, não procederemos a análise pormenorizada destes tópicos direcionados ao estudo específico da linguagem.

### **5.2.3 Síntese da análise e discussão dos resultados**

Ao analisarmos o capítulo destinado ao ensino e à aprendizagem dos gêneros discursivos/ textuais orais palestra e seminário buscamos verificar se as atividades propostas no livro didático possibilitariam, ao aluno, a apropriação desses gêneros e de suas dimensões (conteúdo temático, estilo e construção composicional).

Com esse intuito, observamos que para o reconhecimento integral da palestra foi proposto apenas a transcrição de um exemplar do gênero, sugerindo-se sua leitura e a resolução de questões com enfoque no contexto de produção e no conteúdo temático, além de esparsas referências ao estilo e à linguagem.

Ao considerar-se a estrutura do capítulo, é possível inferir que não há a pretensão de que o aluno produza uma fala pública similar à palestra, entretanto carece-se de elementos do contexto de produção e de seu referente, os quais possibilitem ao estudante a compreensão sobre os objetivos, os destinatários e os prováveis enunciadores de uma palestra.

De modo similar, reconhece-se na proposição das atividades, breves sinalizações à informalidade da linguagem e à sua expressividade oral compatíveis à constituição do gênero, sem um aprofundamento acerca das formas como essa linguagem se constitui nas interações face a face.

Por outro lado, evidencia-se a exploração de temáticas abrangentes à vida pública e social (bullying, apartheid, ativismo) reconduzindo-se o tema inicial da palestra, o qual versou sobre um documentário produzido a partir dos relatos de empreendedores sociais, à aproximação de conceitos sugeridos pela BNCC, como é o caso, por exemplo, do projeto de vida.<sup>8</sup>

Desse modo, reconhece-se um estrito alinhamento entre os discursos sustentados pelo livro didático e os proferidos pela diretriz curricular. Trata-se de um alinhamento consensual e explícito, uma vez que desde as páginas iniciais de sua apresentação, o manual do livro

---

<sup>8</sup> Trata-se de um planejamento para o futuro, que inclui seus interesses, sonhos e objetivos. Através deles, é importante entender o papel que se exerce no mundo e designar estratégias para executar o planejamento.

didático em análise, expõe os cerne definidos pelo documento curricular, os legitima e assevera sua adesão a eles.

Nesse contexto, as atividades sugeridas também referenciam esse alinhamento. É observado que ao propor-se a leitura da transcrição da palestra, propõe-se na sequência, a comparação com o diálogo informal e a produção de uma entrevista (mediada inicialmente pela escrita e posteriormente oralizada). Nesse movimento, reconhece-se a analogia à Base Curricular, a qual evidencia entre as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno a capacidade de comparar, analisar, propor (EF69LP14; EF69LP19; EF69LP25) .

Verifica-se, dessa forma, tanto nas orientações curriculares quanto na proposta de ensino do livro didático uma perspectiva de abordagem do gênero que privilegia seu campo de atuação, ou seja, que o estatiza em uma determinada esfera do oral (a palestra como expressão da fala pública, por exemplo,) e a aproxima de outros gêneros circulantes nessa mesma esfera, com o intuito de subsidiar, a partir da exemplificação de gêneros considerados similares ( na sugestão do livro didático: o diálogo informal, a entrevista e o seminário) a caracterização do gênero principal, considerado como tópico de estudo (palestra).

Entretanto, a suposição de que o contato prévio do aluno com gêneros considerados de baixa complexidade comunicacional garantam seu domínio e apropriação é questionável tornando-se questionável, também, o fato de que seja esta uma estratégia adequada de ensino e de aprendizagem. Ainda que se tratando de um gênero definido, na perspectiva bakhtiniana, como primário há de se considerar, para a análise do diálogo informal sugerido no livro didático, fatores referentes às distintas experiências dos falantes tais como; os papéis sociais assumidos na interação, suas intencionalidades bem como as variações de estilo e de linguagem demarcadas por região, sexo, idade e nível de proximidade entre os falantes, fatores que segundo a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem devem ser referenciados para a análise adequada da composição do gênero.

Em relação às mediações utilizadas para a transposição do oral ao impresso verificamos que a análise dos elementos paralinguísticos e cinésicos característicos do gênero permanecem limitados, uma vez que, a transcrição da fala não possibilita a observação da movimentação corporal, gestual, padrão de voz, olhar, direcionamentos à plateia entre outros quesitos.

Nesse contexto, uma das questões propostas (Ormundo; Siniscalchi 2018, 7.º p. 186, questão 4) afirma que em um determinado momento Mara olha para a tela expositora e questiona-se qual seria o efeito dessa ação para o público. É preciso considerar-se que a resposta adequada para essa questão requer a (re)tomada da cena mediante a (re)exibição do vídeo, fator que além de não mencionado nas orientações marginais da obra didática esbarra em outro percalço: o de nem todas as unidades escolares possuírem igual acesso a

espaços, equipamentos e profissionais adequadamente treinados para o manejo de recursos audiovisuais.

Em síntese, a análise dos recursos didáticos empregados com o objetivo de proporcionar ao estudante o domínio do gênero palestra evidenciam que as atividades sugeridas possibilitarão o reconhecimento de alguns quesitos inerentes ao contexto de produção (enunciador, objetivo, destinatários) além de algumas características composicionais, sobretudo referentes ao conteúdo temático e à sua interpretação (assuntos, argumentos da palestrante, relação com outros subtemas sociais) sem, no entanto, oferecer uma abordagem consistente da composição íntegra do gênero, sobretudo, aqueles de caráter paralinguísticos, os quais sofrem prejuízo em razão de o gênero em estudo pertencer à esfera oral e ser transposto para a escrita com a finalidade de tornar-se um objeto ensinável.

De modo geral, reconhece-se nesse conjunto de propostas o alinhamento integral do exemplar didático à diretriz curricular BNCC(2018), a qual ao propor um ensino estruturado a partir da perspectiva do desenvolvimento de competências individuais espera que o aluno adquira habilidades mínimas para o reconhecimento dos estilos comunicacionais de um determinado campo social.

Similar movimento de aderência integral à perspectiva da proposta curricular observa-se na proposição do gênero seminário.

Apresentado como pertencente ao mesmo campo de atuação da palestra e desta aproximado, segundo a concepção do exemplar didático, por seu objetivo (expor um conhecimento de forma pública) o gênero é apresentado a partir da transcrição de um único exemplar, para o qual não há informações precisas sobre como pode ser encontrado em seu suporte original, ou seja, em formato audiovisual.

Essa carência de informações acarreta para o conjunto de atividades propostas a ineficiência parcial de seu estudo, uma vez que, supõe-se que para as questões de cunho interpretativo e temático o estudante poderá orientar-se pela transcrição do texto, já para as de estilo composicional e sobretudo paralinguístico (espaço, posição, movimentação, integração dos falantes) não encontrará a disposição de elementos suficientes ao subsídio dessa análise.

Nota-se, nesse sentido, rupturas na tentativa de transposição do oral para a escrita ao considerar-se que em distintos momentos da orientação de estudos pede-se ao estudante que analise a movimentação dos expositores, de seu gestual, de sua integração com os demais membros, sem propor-se, para isso, imagens ilustrativas (que pelo fato de serem estáticas já seriam um empecilho à percepção) ou sugerir e disponibilizar o acesso ao suporte audiovisual indispensável ao reconhecimento dos elementos não verbais solicitados.



Nessa linha de reveses de adaptação do gênero oral ao impresso verifica-se, também, a discrepância entre a proposta do tratamento didático a ser atribuído ao gênero e as formas como é proposto mediante a estruturação das atividades.

Reconhece-se no ensino da Língua Portuguesa distintas estratégias para o ensino aprendizagem de gêneros textuais entre as quais podemos citar, a título de exemplo, a construção de modelos didáticos de gêneros (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006) e a aplicação de sequências didáticas (SCHNEWULY e DOLZ, 2010).

Segundo observou-se a partir da análise detalhada dos encaminhamentos referidos no manual do professor (seções 5.1 e 5.2 deste trabalho), os produtores da coleção afirmam aderir a centralidade dos gêneros como objeto de ensino, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem referenciando apenas Bakhtin (2002), em consonância com as orientações igualmente assumidas na atual Base Curricular. Embora, em nenhum momento, haja por parte dos enunciadores da coleção uma indicação precisa de qual perspectiva didática se irá seguir na proposição das atividades, há a afirmação de que em cada capítulo será privilegiado um gênero e seu estudo será proposto de forma aprofundada.

No sexto capítulo em questão verifica-se, ao contrário do afirmado, a proposição não de um gênero titular e sim de dois, os quais são propostos de forma breve a partir da priorização de características básicas com enfoque no contexto de produção e em seu conteúdo temático.

Considerando-se que a coleção afirma assumir uma perspectiva bakhtiniana para concepção de gênero discursivo/textual espera-se, mediante isso, que a abordagem dos gêneros em estudo perpassem por suas dimensões (conteúdo temático, estilo e construção composicional) o que de fato, não foi observado ao longo de toda a análise. O que verifica-se é a multiplicidade de objetos de conhecimento que o capítulo se propôs a abordar, incluindo os de caráter linguístico-semiótico que são apresentados isoladamente e descontextualizados dos demais tópicos de ensino, assemelhando-se ao ensino sistêmico da gramática tradicional, fatores que ocasionalmente podem ter contribuído para uma apresentação sintética dos gêneros discursivos/textuais.

Ademais, o enfoque nos gêneros titulares do capítulo, anunciado por seus autores, não é mantido, uma vez que são propostos outros exemplares considerados, pela coleção, como similares (no caso do seminário, são propostos os cartazes informativos, a fotografia e a produção de vídeo) com objetivos interpretativos e de produção coletiva sem o estabelecimento de relações com a aprendizagem do gênero discursivo/textual seminário.

Em razão desses fatores, verifica-se que, assim como para a palestra, a estrutura das atividades sugestionadas não possibilitará ao aluno uma apreensão global das dimensões do gênero, segundo a perspectiva de linguagem que se afirma assumir. Nesse contexto, infere-se que a conclusão das atividades propostas no livro didático fornecerá o possível

reconhecimento da macroestrutura do gênero e de suas características gerais, o que coaduna-se a perspectiva definida pela Base Comum Curricular, 2018 a qual prevê a aquisição de competências mínimas consideradas de suma importância para a atuação linguística e social do estudante.

Sob outro aspecto, ao considerar-se que em consonância com a Base Curricular (2018), o material didático afirmou ao longo de todo o seu processo de elaboração e apresentação aderir à perspectiva enunciativa discursiva de linguagem, a qual, por sua vez, centraliza o caráter ativo e social da língua em seu funcionamento, opostamente a isso, o que se verifica mediante o estilo das atividades sugeridas, é a adesão a uma concepção bastante difundida nas décadas de 1960-1980, na qual a linguagem é compreendida como instrumento de comunicação, sendo o principal objetivo do ensino de língua materna favorecer o desenvolvimento das habilidades de expressão (emissão e codificação) e compreensão (recepção e codificação), quesitos que uma vez mais aproximam a construção do material didático das prerrogativas da base curricular, a qual mediante a proposição de um ensino fundamentado no desenvolvimento individual de habilidades cognitivas e socioemocionais promove um ensino tecnicista distante do conhecimento científico- cultural e voltado às exigências do capital e de seu mercado (VENCO, 2018; FREITAS, 2016).

Em última análise, as propostas para o ensino de gêneros discursivos/textuais sugeridas no livro didático não sustentam a perspectiva enunciativo – discursiva definida por Bakhtin (2016) e por seu círculo de colaboradores, à qual os produtores da coleção didática afirmam aderir. Na estrutura das atividades propostas não se reconhece as dimensões íntegras dos gêneros discursivos/textuais perceptíveis, sobretudo, em sua construção composicional, estilo e conteúdo temático, os quais, segundo essa concepção de linguagem possibilitam a adequação comunicativa em suas distintas estâncias.

Opostamente a essa perspectiva, prioriza -se, na coleção, elementos interpretativos e referentes ao plano do conteúdo temático dos gêneros discursivos/textuais, opção que propiciará ao aluno, uma aprendizagem tecnicista da língua, distante de sua essência social, dialógica, ativa e interacional.

## Considerações Finais

**Todo discurso termina, mas não no vazio, e dá lugar ao discurso do outro (ainda que seja o discurso interior), à expectativa de resposta, de emoção (BAKHTIN, 2016- Diálogo I p.116).**

Embora, nas últimas décadas, muito se tenha discutido sobre o ensino da modalidade oral no contexto educacional brasileiro, a temática, ainda, nos inquieta. As constatações advindas dos trabalhos de distintos pesquisadores (BENTES, 2010; BUENO, 2009; CASTILHO, 2003; CARNIM e MORAES, 2021; SCHNEUWLY e DOLZ, 2010), bem como as orientações deferidas nos documentos educacionais acenam para o fato de que, na escola, o oral é tratado, muitas vezes, de forma reducionista: relacionado meramente ao falar cotidiano ou desenvolvido como uma espécie de oralização da escrita, materializado sob a forma de declamações de textos, originariamente, escritos.

Em contrapartida, no encaixo destas constatações, há a emergência de outro plano do oral: o da materialização de práticas sociais advindas do campo da oralidade, as quais se cristalizam na forma de gêneros discursivos/textuais, sendo empregados e remodelados pelos falantes nos mais diversos contextos de uso. A esse respeito, afirmam Schneuwly e Dolz (2010), não existir o oral, mas os orais sob múltiplas formas, podendo relacionar -se de modo direto com a escrita ou mesmo dela depender, conforme verifica-se, por exemplo, na exposição oral, ou distanciar-se amplamente como nos debates e conversações cotidianas que se fundam na materialidade da palavra e na expressividade de seus atores.

Destas percepções não resulta uma essência do oral que possa ser didatizada, mas práticas distintas de linguagem que podem se tornar objeto de ensino escolar. Tais práticas assumem formas mais ou menos estáveis materializadas em gêneros do discurso.

Nesse amplo contexto, o presente trabalho estabeleceu como seu principal objetivo a análise dos gêneros discursivos/textuais orais disponíveis no livro didático de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, propondo-se a compreender as formas como o ensino do oral é projetado no livro didático, especialmente no contexto de pós-homologação da Base Nacional Comum Curricular considerando -se as discussões em torno do ensino de gêneros orais e das possíveis influências no trabalho pedagógico a ser realizado pelos professores. Direcionados por esse intuito, visamos responder a duas questões norteadoras de nosso estudo:

1. Como o material didático, construído a partir do novo documento curricular, propõe o trabalho com gêneros discursivos/textuais orais?

2. A nova configuração traz atividades que favoreçam a apropriação, pelo aluno, dos elementos constitutivos do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional)?

A partir dessa proposta, assumimos a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem definida por Bakhtin (2016) e por seu círculo de colaboradores, segundo a qual a língua é de caráter estritamente social, dinâmico, dialógico e interativo, constituindo-se sociohistoricamente, em função da variável atividade humana e da intencionalidade de seus enunciadorees.

A fim de atingir nossos propósitos elegemos como corpus de análise a coleção didática “Se Liga na Língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem”, da autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. Distribuída pela editora Moderna, a coleção integra um dos seis títulos aprovados pela Comissão Técnica constituída pelo MEC para a validação do PNLD/2019. O título em análise foi selecionado para subsidiar os processos de ensino e de aprendizagem de uma Rede Municipal de Ensino, localizada no interior paulista e definida após sucessivas discussões pautadas nos direcionamentos encaminhados pelo Ministério Educacional.

Como suporte metodológico aderimos à teoria da análise dialógica do discurso, a qual possibilita a adoção de uma postura dialógica e responsiva frente ao objeto analisado, considerando-se os elementos intra e extralinguísticos que o permeiam.

Desta forma, a análise preliminar dos textos introdutórios que compõem o manual didático destinado ao uso do professor, nos possibilitou uma compreensão contextual de nosso objeto de análise. Nele, pode-se verificar a manutenção constante de um discurso que alinha integralmente a coleção didática aos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular. Em razão disso, é perceptível, em primeiro plano, a afirmação de aderência à perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, supostamente assumida pela diretriz curricular e reproduzida pela coleção didática. No entanto, o que se verifica é a tentativa da manutenção de discursos conflitantes, uma vez que, tanto a estrutura composicional da BNCC quanto a do livro didático que a referencia pautam-se em uma perspectiva cognitivista sob a ótica do desenvolvimento de competências individuais. Esse panorama, aproxima o objeto de análise de uma perspectiva de linguagem concebida como mero instrumento de comunicação direcionada a apropriação de habilidades de expressão e comunicação e distanciando-se, portanto, da perspectiva enunciativa que concebe a língua como processo social, interativo e dialógico considerando suas relações com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sociais históricas de sua utilização.

De forma similar, a análise global sobre os gêneros discursivos/textuais sugeridos ao longo dos quatro volumes que compõem a coleção didática evidenciou que de entre os trinta e dois capítulos sugeridos à aprendizagem do ciclo final fundamental, apenas quatro trazem a abordagem de gêneros discursivos/textuais orais. Esses dados, a princípio quantitativos,

evidenciam a manutenção de posicionamentos e de concepções sinalizadas em diferentes momentos das discussões acerca da qualidade do ensino de língua materna, direcionadas por distintos pesquisadores.

Sob esse panorama sinaliza Nonato (2018), que não obstante a emergência de uma concepção sóciointeracional que prevê o ensino da língua a partir de situações comunicacionais reais em sua dupla dimensão (oral e escrita) o que prevalece no cotidiano escolar é a idealização da escrita como forma perfeita da língua e a expressão do oral como decorrência interdependente ou oposta a esta estilística. As próprias denominações “escrita” e , sobretudo, “oral” contribuem para a manutenção dessa concepção. Do mesmo modo, a proposição de documentos normativos como a BNCC, que fragmenta a língua em distintas dimensões (escrita, oral ,análise linguística e semiótica), resulta na introdução da dicotomia oral/escrita nos programas escolares.

A esse respeito sugerem Schneuwly e Dolz (2010), a necessidade de se atribuir ao oral uma concepção mais rica e complexa e uma relação mais dialética entre oral e escrita, partindo das finalidades específicas para a aprendizagem e domínio da língua materna que, em geral, resumem-se no conhecimento e no uso efetivo da linguagem em distintas situações.

Por fim, ao empreendermos a análise do capítulo sexto do segundo volume da coleção didática destinada ao 7.º ano do Ensino Fundamental, verificamos a proposição de dois gêneros discursivos/textuais orais a palestra e o seminário. Na exposição, ambos são propostos como similares e aproximados por uma função comum; a de expor de forma pública resultados de experimentos ou de empreitadas sociais. Nesse contexto, os gêneros em estudo são aproximados na coleção didática também por seu campo temático. A palestra versa sobre a produção de um documentário enfocando as ações de empreendedores sociais. Já o seminário expõe os resultados de um experimento científico produzido por alunos de um 8.º ano, também com o objetivo de promover ações sociais.

Sob um plano geral, a proposta do livro didático para este conjunto de atividades amplia-se à discussão de temáticas polêmicas e/ou correntes na sociedade atual, aproximando -se, nesse contexto, do alinhamento às diretrizes curriculares as quais sugerem a inclusão dessas temáticas, a reflexão sobre o projeto cidadão e pessoal de cada estudante, bem como a promoção do protagonismo juvenil.

Já no que se refere à proposição de atividades que possibilitem o reconhecimento e a apropriação das dimensões composicionais do gênero; de seu conteúdo temático ( o que é dizível por meio dele) , sua estrutura composicional (formato do que é dito) e seu estilo (aspectos linguísticos), verificamos que as atividades são escassas e em sua maioria propostas no formato de interpretação textual priorizando, por essa via, aspectos

relacionáveis ao tema (tópico central, subtemas, exemplos e justificativas) e a alguns quesitos referentes à situação de produção (local, enunciadores, objetivos).

Outro fator observável é o de que ao contrário do que se afirma na apresentação da coleção didática, não há prevalência de um gênero discursivo/ textual priorizado por capítulo. No caso do capítulo analisado, além da proposição de dois gêneros da modalidade oral em conjunto, são propostos exemplares para a análise de outros gêneros discursivos/textuais aproximados, na coleção, da palestra e do seminário em razão de pertencerem ao plano do oral (diálogo informal, entrevista), além da sugestão de gêneros multissemióticos (documentário audiovisual, produção/edição de vídeo) os quais também são apresentados a partir de seus suportes orais e paralinguísticos.

No que se refere à proposição de atividades que priorizem a dimensão estilística dos gêneros propostos, verificamos, assim como para as demais dimensões (conteúdo temático e estrutura composicional), a escassez de questões com foco nesta identificação. As marcas da linguagem oral, determinantes para a composição de gêneros desta esfera, são expostas de forma sucinta e sem uma abordagem aprofundada de seus elementos complementares (adequações do perfil do enunciador à situação de produção, ao perfil etário e cultural dos destinatários, aos objetivos da fala, menção às circunstâncias que podem envolver a fala planejada em sua execução real; lembranças, emoções, esquecimentos). O mesmo se observa em relação à abordagem dos elementos cinésicos e paralinguísticos (postura, disposição espacial, gestual, expressão facial, olhares, movimentação, interação com o público) que embora, mediante a proposição de algumas questões de cunho interpretativo, demonstrou-se a intenção de se abordar, esbarrou-se nos revezes da ação de se transpor o oral para o impresso; a sugestão de que o aluno identifique movimentos corporais executados durante a palestra e o seminário mediante a análise de fotografias estáticas, a menção a movimentos da palestrante sem que houvesse ilustrações referentes no livro didático, menção a movimentações corporais e de fala dos expositores do seminário sem a devida indicação do suporte audiovisual que possibilitasse a identificação desses fatores.

Diante disso, ao buscarmos as respostas para as indagações que direcionaram o desenvolvimento dessa pesquisa, concluímos que a coleção didática produzida em consonância com as diretrizes oficiais da Base Nacional Comum Curricular, homologada ao final do ano de 2017, mantém o fiel alinhamento às suas prerrogativas, estruturando um ensino da modalidade oral que ainda reflete concepções a partir das quais os gêneros discursivos/textuais orais não atingem o status de objeto independente de ensino, permanecendo vinculados ou subjugados aos processos de escrita.

A partir desse contexto, infere-se que o ensino do oral observado nas escolas restringe-se, na maioria das vezes, às práticas de vocalização, como as produzidas nas leituras em voz

alta, em que são evidenciados elementos prosódicos como o ritmo, o volume, a entonação, a pronúncia inteligível e adequada das palavras.

Ainda que nessas práticas presuma-se partir da centralidade dos gêneros de texto, estes não assumem um papel referencial na perspectiva de objeto autônomo de ensino.

Note-se que esse processo de transição dos gêneros discursivos da esfera social para a escolar é mediado, incondicionalmente, pelas concepções e a ação do professor que normalmente orienta-se pelas diretrizes oficiais que lhe são conferidas e pelo material de cunho didático que lhe é disponibilizado.

Diante disso, cabem-nos as reflexões acerca da qualidade da formação inicial e continuada do docente, uma vez que, inúmeras pesquisas (CARNIN E MORAES, 2021; NONATO, 2018; CRESCITELLI, 2011; BUENO, 2009) abordadas durante o desenvolvimento desse trabalho evidenciaram as dificuldades encontradas por uma parcela considerável de profissionais em relação à identificação das dimensões ensináveis do oral e as formas sobre como fazê-lo.

Por outro lado, as diretrizes que orientam os processos educacionais referentes ao ensino da língua materna, promovem pouca participação docente atrelada aos seus processos de planejamento, discussão, elaboração e promoção cedendo-se, em não raras vezes, espaço majoritário a comissões governamentais, parcerias empresariais, consultorias educacionais as quais, na expressão de Freitas (2017), constroem “câmaras de eco” para si mesmos e montam “cenários” de milhões de “participantes do processo” – meros figurantes de um script pré-aprovado cuja contribuição nunca se sabe onde foi parar.

Mediante essa constatação, torna-se plausível questionar os interesses sócio-políticos e econômicos que atravessam a produção dos documentos legislativos oficiais, cuja adesão plena é quesito inerente e preliminar para a validação dos materiais didáticos produzidos por quaisquer autores que pretendam pleitear a inclusão de suas produções no Programa Nacional do Livro Didático idealizado e mantido pelo Governo Federal.

Perante isso, uma inferência possível é a de que ao minimizar-se a inclusão do ensino de gêneros discursivos/textuais orais nas diretrizes que regulamentam o ensino no país, os Órgãos responsáveis contribuem para a redução no domínio da expressão, da comunicação, da palavra, dessa sobretudo, apontada por distintos intelectuais como instrumento mediador de poder (CORTELLA, 2012; FOUCAULT, 2001). Desta forma, a conseqüente escassez do domínio da palavra, da verbalização, do oral minimiza a fala da parcela majoritariamente excluída que apenas “sussurra” por seus direitos perpetuando, por essa via, o sistema promotor da desigualdade social o qual, antagonicamente, a atual diretriz curricular sugere progressivamente excluir.

Em suma, as reflexões promovidas a partir desse estudo sinalizam para a manutenção de uma política educacional voltada à estatização e destinada aos interesses de crescimento mercadológico e financeiro. À essas sanções, regidas pelos interesses de grupos políticos e/ou partidários, arrolam-se, involuntariamente, as produções didáticas cuja promoção dependem do alinhamento integral às prerrogativas definidas pelas sanções governamentais.

A progressiva transmutação desse complexo contexto educacional relaciona-se estreitamente à promoção de práticas que promovam o desenvolvimento íntegro da linguagem, em suas múltiplas dimensões, sob um cenário no qual a escrita não sobreponha a força singular da palavra, mas a subsidie e a implemente.



## Referências

- ALVES, Sione Pereira. **Os gêneros nos livros didáticos de Português: concepção discursiva ou textual?** –tese de Mestrado UFF.  
Disponível em: <http://www.universidadefluminense/institutodeletras>. Acesso em: 20 set.2019
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português, Encontro & Interação**. Volume 15. 6.<sup>a</sup> edição. Parábola. São Paulo,2009.
- BAKTHIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução de Paulo Bezerra. Editora 34. São Paulo, 2016.
- BARBOSA, Gisele Oliveira; MAGALHÃES Tânia Guedes. **Conhecimentos necessários para a prática de oralidade na escola: avanços e perspectivas**. Revista Trama | Volume 17 | Número 42 | Ano 2021 | p. 63-77 | e-ISSN 1981-4674.
- BENTES, Anna Christina. **Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica , 2010, p.129-154. Coleção Explorando o Ensino; v.19.
- BELOTI, Adriana; LUZ Cleber da Silva. **A produção textual de gêneros orais**. *Letras, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 113-134*
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Em foco: História, Produção e Memória do Livro Didático**. Artigo. Educação e Pesquisa v.30 n.3 São Paulo set./dez. 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022004000300007&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000300007&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 02 Agos.2020.
- BITTAR Marisa; BITTAR Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Artigo. Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012. Doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.17497
- BORTOLINI Rosane; NUNES César. **A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego**. Artigo. Publicações Dossiê; Filos. e Educ., Campinas, SP, v.10, n.1, p.21-36, jan./abr. 2018 – ISSN 1984-9605. DOI: 10.20396/rfe.v10i1.8651997.
- BUENO Luzia. **Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo**. Artigo. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/59475610-html>. Acesso em: 19 Fev. 2022.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin, outros conceitos chave**. São Paulo. Editora Contexto, 2006.
- CAREGNATO, Thiago; MARCHETTI Virginia; TURELLA. Elisa. **Língua Portuguesa e Didática. Coleção como bem ensinar**. São Paulo. 5.<sup>a</sup> edição. Vozes, 2016.
- CARNIN Anderson; MORAES Laura Remus. **Oralidade na e para a (trans)formação docente: uma experiência com o gênero entrevista**. In: Oralidade e gêneros orais experiências na formação docente. Organizadoras Tânia Magalhaes, Luzia Bueno e Debora Costa-Maciel. Editora Pontes.2021
- ClAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**. São Paulo. Editora Lamparina, 2015.

COSTA- MACIEL, Débora Amorim Gomes; FERREIRA -FORTE, Elaine Cristina ; BILRO Fabrini Katrini. **Saberes discentes mobilizados na produção e na apresentação do gênero Exposição de Pôster Acadêmico.** IN: Oralidade e gêneros orais experiências na formação docente. Organizadoras Tânia Magalhaes, Luzia Bueno e Debora Costa-Maciel. Editora Pontes.2021

**Gêneros orais nos livros didáticos: mapeando a diversidade textual/discursiva presente nas escolas públicas brasileiras.** *Letras, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 243-260*

COSTA-HUBES, Teresinha da Conceição; MENEGASSI, Renilson José. **Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial.** IN: Oralidade e gêneros orais experiências na formação docente. Organizadoras Tânia Magalhaes, Luzia Bueno e Debora Costa-Maciel. Editora Pontes.2021

CORTELLA, Mario Sergio. **Filosofia: e nós com isso?** Editora Vozes. São Paulo.2019

CZAPSAKI, Sílvia. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil.** Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

CRESCITELLI, Maria Reis. O ingresso do texto oral em sala de aula (pp. 29-39). In: **ELIAS, V.M. (org.) Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.**

DIEL, Regina Tamires; GONÇALVES Ana Cecília. **O ensino de gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa.** Artigo. Revista do Programa de Pós Graduação em Letras, nº54, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/26002>. Acesso em: 20 de jun.2021.

DIONÍSIO, Angela. Paiva.; MACHADO, Ana. Raquel.; BEZERRA, Maria. Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna: 2003.

ELSNER, Ana Paula; VITORINO Luane Guerra. **Gêneros orais no ensino fundamental: uma reflexão a partir de um livro didático.** *Letras, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 135-150*

FARIA. Sandra Aparecida Lima Silveira. **Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio.** Tese. Bahia, 2013. Disponível em; <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24475/1/>. Acesso em: 29 de Julh.2021.

FREITAS, Luiz Carlos. **BNCC: uma base para o gerencialismo-populista.** Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/tag/bncc/>. Acesso em: 16 mar.2021

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Editora Forense Universitária. 8.<sup>a</sup> edição. 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular.** Artigo. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 12 julh.2019.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública.** Horizontes, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

GUIMARÃES, Ana Maria; DOLZ, Joaquim; LOUSADA Eliane Gouvêa. **Gêneros textuais orais e práticas investigativas: confluências teóricas e didáticas**. Revista da Abralín, v.3.2021.

GOMES-SANTOS, Sandro. **Modos de apropriação; do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada**. DELTA, São Paulo, v. 25, p. 39-66, 2009.

GONÇALVEZ, Ana Cecília. BATISTA, Jeize de Fátima. **A oralidade em sala de aula: reflexões sobre o trabalho com gêneros orais presentes em materiais didáticos do ensino fundamental**. Artigo. Letras, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 261-283.

HASHIZUME, Miyuki Cristina (organizadora). **Trabalho docente e precarização nas relações laborais da educação: uma abordagem crítica**. Editora Appris, 2018.

JACOB, Ana Elisa; DIOLINA, Kátia; BUENO, Luzia. **Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino**. Artigo. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Oralidade e gêneros orais: argumentos, voz e corpo no debate eleitoral de um grêmio estudantil**. Artigo. Revista Trama | Volume 17 | Número 42 | Ano 2021| p. 115-132 | e-ISSN 1981-4674.

KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO Adiane Fogali. **Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais**. Vozes. Rio de Janeiro, 2019.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Sianne. (Orgs.) **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LIMA, Raquel. **O ensino de Língua Portuguesa: aspectos metodológicos e linguísticos**. Artigo. Educar em Revista vol.8, São Paulo/2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Lm3RHDWZWB9rJ6MW9MBVdyR/?lang=pt#>. Acesso em 12Ago.2021.

LIZ, Lucilene Lisboa; TRINDADE Alessandra Simões. **Concepção de língua e desenvolvimento da oralidade na perspectiva do professor dos anos iniciais: transformações necessárias**. Anais XI ANPED SUL. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6\\_LUCILENE-LISBOA-DE-LIZ-ALESSANDRA-SIM%C3%95ES-TRINDADE.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_LUCILENE-LISBOA-DE-LIZ-ALESSANDRA-SIM%C3%95ES-TRINDADE.pdf). Acesso em: 16 Julh.2022.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In.: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed., São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MACIEL, Débora Amorim Gomes da Costa; BILRO, Fabrine Katrine; MAGALHAES, Tânia Guedes. **Gêneros orais nos livros didáticos: mapeando a diversidade textual/discursiva presente nas escolas públicas brasileiras**. Artigo. Letras, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 243-260

MENDES, Estephane Priscilla dos Santos; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **O tratamento da oralidade no programa nacional do livro didático 2019: o que muda em relação às edições anteriores?** Artigo. *Letras, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 221-241*

MORETTO, Milena; WITKE, Cleide Inês; SOARES, Neiva Maria Machado. O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA SALA DE AULA: uma entrevista com a Profa. Dra. Vera Lucia Cristovão. **ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**, [S.l.], n. 16, p. 8 - 21, jun. 2021. ISSN 2525-4529. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/ind/contracorrente/article/view/2181> Acesso em: 27 out. 2021.

NASCIMENTO, Marina de Fátima Ferreira; MORETTO Milena. **Concepções de linguagem nos textos introdutórios da Base Nacional Comum Curricular: uma análise discursiva.** In A Base Nacional Comum Curricular discussões sobre a nova prescrição curricular p.69-84. Coleção Educação vol.1. 2019. Paco Editorial. Jundiaí, SP.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** São Paulo. Pontes. 2015.

NONATO, Sandoval. **Processos de legitimação da linguagem oral no ensino de Língua Portuguesa: panorama histórico e desafios atuais.** Cadernos Cedes. v. 38, n. 105, p. 222-239, Campinas, maio-ago.2018.

ORMUNDO Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se Liga na Língua Leitura, Produção de Texto e Linguagem.**7.º ano. Moderna. São Paulo,2018.

PASSOS Daniela. **Convergência Língua Portuguesa.** 2014. Editora SM. São Paulo.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; Rodrigues Rosângela Hammer. **Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin.** Periódicos Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147–162, jan./jun. 2010. Acesso em: 03 abr.2022

PEREIRA, Bruno Alves; SILVA Williany Miranda. **O gênero debate no ensino de português: uma investigação sobre usos do livro didático em sala de aula.** Letras, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 175-195

PEREZ, Fernanda Antonio. **Desafios da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.** Artigo. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, jan.2015. Disponível em: [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/mB3aBiN8DsSQ85A\\_2013-7-10-15-34-55.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/mB3aBiN8DsSQ85A_2013-7-10-15-34-55.pdf). Acesso em: 20 de julh.2021.

SILVA, Solimar; COSTA, Sara. **Jogos e dinâmicas na aula de Língua Portuguesa.** Vozes. São Paulo, 2017.

STORTO, Letícia Jovelina ; FONTEQUE, Vanessa Santos. **Trabalho com oralidade na formação docente inicial: implementação de uma sequência de atividades sobre Seminário.** IN Oralidade e gêneros orais experiências na formação docente. Organizadoras Tânia Magalhaes, Luzia Bueno e Debora Costa-Maciel. Editora Pontes.2021

\_\_\_\_\_. **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** Movimento Revista de Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3. Número 4. 2016.

QUIRINO, Valter Lopes. **Gêneros orais em livros didáticos de LP e a aplicabilidade dos gêneros debate e seminário em sala de aula.** 2014. Guarabira, PB. Tese. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5073/1/PDF%20%20Valter%20Quirino%20Lopes.pdf>. Acesso em: 02.Julh.2022

SOARES, Neiva Maria Machado. **Gêneros textuais em foco.** Curitiba. Appris. 2016

SCHNEUWLY, Bernard; Dolz, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Mercado de Letras. 2ª Edição. 2010. Campinas, SP.

SANCHES, Amanda; BONFIM Carla. **Concepções sobre gêneros orais presentes na sala de alfabetização: uma análise.** Artigo. Educação & Docência, Ano 1, Número 3 – jan./jun. de 2012. p. 14 – 31. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/02.pdf>. Acesso em: 21 Jan. 2021.

TARDIF, Maurice. **Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Vozes. 9ª edição. São Paulo.

ROCHA, Nathália Fernandes; PEREIRA, Maria Zuleide. **A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente.** Artigo. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2018.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola.** Parábola Editorial, São Paulo. 2ª edição. 2016.

ROJO, Roxane Helena; **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In.: MEURER, J.L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. P. 184-207.

VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO Reginaldo Fernando. **“Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes.** Horizontes, v. 36, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2018

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Editora 34, São Paulo. 2ª edição. 2018.