



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



FABRINI KATRINE DA SILVA BILRO

GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS E NA PRÁTICA DOCENTE:
investigações sobre as proposições e o ensino no contexto da Educação de
Pessoas Jovens, Adultas e Idosas

Recife

2023

Fabrini Katrine da Silva Bilro

GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS E NA PRÁTICA DOCENTE:
investigações sobre as proposições e o ensino no contexto da Educação de
Pessoas Jovens, Adultas e Idosas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Educação como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem.
Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa

Recife

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

B599g

Bilro, Fabrini Katrine da Silva.

Gêneros orais nos livros didáticos e na prática docente: investigações sobre as proposições e o ensino no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. / Fabrini Katrine da Silva Bilro. – Recife, 2023.
182 f.: il.

Orientadora: Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.
Inclui Referências.

1. Oralidade na literatura. 2. Livros didáticos. 3. Língua Portuguesa. 4. Didática de ensino. 5. Educação de jovens e adultos. I. Barbosa, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-063)

FABRINI KATRINE DA SILVA BILRO

GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS E NA PRÁTICA DOCENTE:

investigações sobre as proposições e o ensino no contexto da Educação de
Pessoas Jovens, Adultas e Idosas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Educação como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem.

Aprovada em: 03/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (Presidente - Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Tânia Guedes Magalhães (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a. Dra. Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco

Prof^a. Dra. Andréa Tereza Brito Ferreira (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (Suplente Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Telma Ferraz Leal (Suplente Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

A todas aquelas que vieram antes de mim, que não puderam ser ouvidas e vistas,
mas que resistiram para que hoje eu possa partilhar meus saberes no mundo. Que
suas vozes possam ecoar cada vez mais fortes a partir da minha escrita...

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, por me conduzir em minha jornada de vida, permitindo a aprendizagem de todos os saberes partilhados através deste trabalho...

A mim mesma, por me permitir gestar esse projeto, por me abrir para receber todos os seus floresceres e por partilhá-lo com o mundo...

A minha amada mãe, Maria de Fátima, que representa metade de quem sou e que permanece sempre ao meu lado em todos os momentos desta vida...

A Wagner, o companheiro que escolhi para partilhar os sabores dessa vida, por estar sempre disponível a me acolher com todo amor e respeito, especialmente, nos momentos desafiadores de produção deste trabalho...

Aos meus irmãos Fabíola, Marlon e Mayron, por todas as nossas partilhas e pelos laços de amor que nos unem e nos dão forças para prosseguirmos juntos...

Aos meus amados sobrinhos, Hugo e Heitor, por alegrarem com todo o seu amor minha vida...

Ao meu pai, Francisco Bilro, em quem eu reconheço parte de quem sou...

A Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa, minha orientadora, pela parceria e confiança na produção desse trabalho e por todo o acolhimento, o respeito e os ensinamentos, que foram além dos saberes acadêmicos, e que me atravessaram de forma muito profunda e amorosa. Gratidão por partilhar sua sabedoria e me inspirar como pessoa e profissional...

A Débora Costa-Maciel, por todos os ensinamentos e pelas parcerias que foram me constituindo como professora-pesquisadora, ao longo desses anos, e pela amizade que foi se construindo junto a esse processo formativo...

A Estephane Mendes, pela amizade que se construiu nesse período de doutoramento e que só se fortalece, por todo o carinho e acolhimento partilhados nos momentos mais desafiadores de produção e por ser parceira nas discussões

acerca do ensino da oralidade. Gratidão também a sua filha Sofia e ao bebê que está chegando, por alegrar ainda mais as nossas vidas...

A Ynah Nascimento, por todo o carinho e por toda a amizade que foram essenciais nesse processo de escrita...

A Cynthia Araújo, pela amizade, pelo cuidado e por todas as partilhas afetuosas ao longo desses anos...

A Haíla e a Cláudia, pela amizade e pela parceria que só se fortalece com o passar do tempo...

A Murilo Freire e a Gabi Nunes, por serem amor e por todo o cuidado e acolhimento que sempre tiveram comigo...

A Maiara Coutinho, que com toda a sua luz e amor contribui para que eu me encontre nos caminhos que me conectam com quem sou em essência...

A Alice Maciel, por ser essa fonte de amor infinito que transborda e que me inspira a ser minha melhor versão...

A Mizia Vidal, por todo o acolhimento e cuidado, especialmente, nos momentos finais da produção deste trabalho...

A todas as amigas queridas da Jornada da Cocriadora, por todas as partilhas que me abastecem...

As duas professoras colaboradoras dessa pesquisa, companheiras de profissão, por todo o apoio e disposição em partilharem suas experiências e ajudarem na compreensão dos caminhos necessários a construção de práticas educativas comprometidas com a formação de cidadãos...

Às professoras, Andréa Tereza Brito Ferreira, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Tânia Guedes Magalhães e Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel, por aceitarem participar da banca de defesa, dispersando seus olhares criteriosos para com o meu trabalho, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da pesquisa...

Aos colegas de pós-graduação, em especial o grupo de Educação e Linguagem, pela convivência e aprendizado...

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, por contribuírem para a minha formação...

À Universidade Federal de Pernambuco e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, por contribuírem para a minha formação ...

Agradeço a todos e a todas que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização desse sonho que, muitas vezes, parecia tão distante.

RESUMO

Este trabalho toma como objeto de investigação as propostas didáticas para o ensino dos gêneros orais, apresentadas pela coleção de livros didáticos EJA Moderna Língua Portuguesa, bem como o trato dado pelos docentes ao que lhes é proposto para o ensino do oral no contexto dessas obras. Diante da configuração do nosso objeto de estudo, tomamos como referência a concepção de linguagem como atividade sociointerativa apresentada por Bakhtin (2011) e Bronckart (2007, 2012); as teorizações de Marcuschi (2007, 2008, 2010), Schneuwly e Dolz (2004), Costa-Maciel (2013), Magalhães e Cristovão (2018), Magalhães, Bueno e Costa-Maciel (2021) acerca da oralidade e da construção, uso, função e ensino dos gêneros textuais orais; os estudos de Batista (2001, 2003), Rojo (2003) e Marcuschi (2005) relacionados aos livros didáticos de língua portuguesa e de Freire (1981, 1989, 2014) e Di Pierro (2005) sobre o contexto da EJA, dentre outros autores que aportarão nossa base teórica de discussão. Participam da pesquisa duas professoras de Língua Portuguesa, atuantes em turmas de 6º ao 9º ano da EJA, das redes estadual e municipal de Goiana-PE. Em busca de alcançarmos os objetivos de investigação, a partir da perspectiva qualitativa, direcionamos nosso olhar para os dados provenientes de 3 (três) momentos, a saber: 1. Análise da coleção EJA Moderna de Língua Portuguesa; 2. Entrevista Inicial; 3. Entrevista Final; dos quais, por meio da mobilização de elementos da técnica de conteúdo categorial (BARDIN, 1997), organizamos 2 (duas) macrocategorias de análise: 1. Ensino dos Gêneros Oraais no Livro Didático da EJA; 2. Ensino dos Gêneros Oraais na Prática Docente da EJA. Os resultados mostraram que a coleção apresenta propostas voltadas ao ensino da oralidade que vão desde o trato do oral como instrumento de interação, até o estudo dos gêneros orais como objetos de ensino, possibilitando aos docentes promover, junto aos alunos, o desenvolvimento das diversas capacidades de linguagem essenciais ao uso do oral nos variados contextos sociais. Em relação à fala das professoras, percebemos que para elas o trabalho com a oralidade é uma prática essencial, que deve se dar de diferentes maneiras no contexto escolar; mas, que, no entanto, ainda ocupa um lugar secundário na escola e nos materiais didáticos. Ao tratarem da realização das propostas de ensino dos gêneros orais sugeridas pelos LD, tanto a professora Ana quanto a professora Lia revelam em seu fazer a mobilização de estratégias de ensino, provenientes de sua prática e da proposta do LD, através das quais buscam trabalhar, junto aos estudantes da EJA, não só a ampliação e o desenvolvimento das habilidades próprias ao uso do oral nas diversas situações comunicativas, mas, principalmente, os seus posicionamentos sociais, dando lugar para as suas falas e valorizando os saberes que carregam consigo. Percebemos uma postura que demonstra a intermediação entre os materiais didáticos e a prática docente, bem como a preocupação dessas professoras com a formação desses sujeitos como seres sociais, que vivem e agem diretamente no mundo que os cerca por meio da linguagem, para além dos muros da escola.

Palavras-chaves: gêneros orais; livro didático de língua portuguesa; prática docente. estratégias de ensino; educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

ABSTRACT

This work takes as an object of investigation the didactic proposals for the teaching of oral genres, presented by the didactic collection of EJA Moderna Língua Portuguesa, as well as the treatment given by teachers to what is proposed to them for the teaching of oral in the context of these works. Given the configuration of our object of study, we take as reference the conception of language as a socio-interactive activity presented by Bakhtin (2011) and Bronckart (2007, 2012); the theories of Marcuschi (2007, 2008, 2010), Schneuwly and Dolz (2004), Costa-Maciel (2013), Magalhães and Cristovão (2018), Magalhães, Bueno and Costa-Maciel (2021) about orality and construction, use, function and teaching of oral textual genres; studies by Batista (2001, 2003), Rojo (2003) and Marcuschi (2005) related to Portuguese language textbooks and by Freire (1981, 1989, 2014) and Di Pierro (2005) on the context of EJA, among others authors who will contribute to our theoretical basis for discussion. Two Portuguese language teachers, working in classes from 6th to 9th grade at EJA, from the state and municipal networks of Goiana-PE, participate in the research. In order to reach the research objectives, from the qualitative perspective, we directed our gaze to the data from 3 (three) moments, namely: 1. Analysis of the EJA Moderna Portuguese Language collection; 2. Initial Interview; 3. Final Interview; of which, through the mobilization of elements of the categorical content technique (BARDIN, 1997), we organized 2 (two) analysis macrocategories: 1. Teaching of Oral Genres in the EJA Textbook; 2. Teaching of Oral Genres in Teaching Practice at EJA. The results showed that the collection presents proposals aimed at the teaching of orality, ranging from dealing with the oral as an instrument of interaction, to the study of oral genres as teaching objects, enabling teachers to promote, together with students, the development of different capacities of language essential to the use of oral in different social contexts. Regarding the teachers' speech, we noticed that for them, working with orality is an essential practice, which must take place in different ways in the school context; but, which, however, still occupies a secondary place in the school and in the didactic materials. When talking about carrying out the teaching proposals for oral genres suggested by the textbooks, both teacher Ana and teacher Lia reveal in their actions the mobilization of teaching strategies, arising from their practice and the textbook proposal, through which they seek to work, together with EJA students, not only the expansion and development of skills specific to the use of oral in different communicative situations, but, mainly, their social positions, giving way to their speeches and valuing the knowledge they carry with them. A posture that demonstrates the intermediation between teaching materials and teaching practice, as well as the concern of these teachers with the formation of these subjects as social beings, who live and act directly in the world that surrounds them through language, beyond the walls of the school.

Keywords: oral genres; portuguese language didactic book; teaching practice; teaching strategies; education of young, adult and elderly people.

LISTA DE SIGLAS

EJAI – Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas

LD – Livro Didático

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDBNE – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional

PNLD EJA – Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos

MEC – Ministério da Educação

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

BNCC – Base Nacional Comum Curriculares

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SIMAD – Sistema do Material Didáticos

TCF – Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Identificação das docentes participantes.....	53
Quadro 2 – Dados Gerais da Coleção de Livros Didáticos.....	56
Quadro 3 – Repertório de Gêneros Orais e Quantidade de Propostas Didáticas ofertadas pela Coleção.....	56
Quadro 4 – Apresentação do roteiro da entrevista inicial.....	58
Quadro 5 – Apresentação do roteiro da entrevista final.....	60
Quadro 6 – Macrocategorias e objetivos de pesquisa.....	62
Quadro 7 – Macrocategorias e subcategorias.....	63
Quadro 8 – Coleção EJA Moderna de Língua Portuguesa – Estrutura Geral.....	68
Quadro 9 – Repertório de gêneros orais ofertados pela coleção EJA Moderna de Língua Portuguesa.....	71
Tabela 1 – Coleções do PNLD EJA 2014 adquiridas e distribuídas às escolas.....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 CAPÍTULO 1 - BASES TEÓRICAS DE SUSTENTAÇÃO.....	20
1.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	21
1.2 GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ENSINO.....	26
1.3 ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	30
1.4 ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS.....	36
2 CAPÍTULO 2 - ESTADO DA ARTE: ORALIDADE NA EJA.....	41
3 CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	50
3.2 LÓCUS E SUJEITOS DE PESQUISA.....	52
3.3 ETAPAS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA.....	53
3.4 CATEGORIAS E ANÁLISE DOS DADOS.....	62
4 CAPÍTULO 4 - ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DA EJA.....	66
4.1 VISÃO GERAL DA COLEÇÃO.....	66
4.2 COLEÇÃO EJA MODERNA DE LÍNGUA PORTUGUESA: REPERTÓRIO DE GÊNEROS ORAIS.....	70
4.3 ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EJA: ANÁLISE DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS.....	72
4.3.1 Análise das propostas didáticas de ensino dos gêneros orais: volume do 6º ano.....	73
4.3.2 Análise das propostas didáticas de ensino dos gêneros orais: volume do 7º ano.....	80
4.3.3 Análise das propostas didáticas de ensino dos gêneros orais: volume do 8º ano.....	84
4.3.4 Análise das propostas didáticas de ensino dos gêneros orais: volume do 9º ano.....	104
5 CAPÍTULO 5 - ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NA PRÁTICA DOCENTE DA EJA.....	114
5.1 OLHAR DOCENTE SOBRE O ENSINO DA ORALIDADE.....	114

5.1.1 Olhar docente sobre o ensino da oralidade na escola.....	115
5.1.2 Olhar docente sobre o ensino da oralidade em suas práticas.....	122
5.1.3 Olhar docente sobre a oralidade no livro didático.....	132
5.2 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ORALIDADE/GÊNEROS ORAIS A PARTIR DAS PROPOSTAS OFERTADAS PELO LIVRO DIDÁTICO..	141
5.2.1 – Análise das estratégias de ensino mobilizadas na realização da atividade sobre o gênero entrevista.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	177

INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade do trato com a oralidade em todos os níveis e modalidades de ensino é uma das orientações presentes nos documentos que norteiam a educação brasileira (BRASIL, 1998, 2014, 2017). Nessa direção, diversos estudos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2008, 2010; COSTA-MACIEL, 2013; COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2016; BILRO, 2016; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018; MAGALHÃES; BUENO; COSTA-MACIEL, 2021) vêm consolidando e favorecendo o levantamento de questões a respeito do tratamento dado ao ensino dos gêneros textuais orais nas práticas docentes, bem como nas propostas de atividades apresentadas pelos livros didáticos.

Ao tratarmos de oralidade, logo estabelecemos uma relação com os diversos momentos em que utilizamos a fala para exteriorizarmos nossos enunciados. Entretanto, se analisarmos os diversos usos sociais da linguagem falada, poderemos perceber que o oral não se restringe apenas à vocalização de palavras em situações “formais” ou “informais”, uma vez que não existe “o oral”, mas “os orais”: cotidianos, formais públicos e escritos oralizados; uns mais informais, outros mais restritos e normatizados, mas todos construídos a partir de um “modelo” idealizado e aceito socialmente, de acordo com as situações de uso e as necessidades dos falantes. Isso nos conduz à análise não apenas da modalidade oral da língua, mas dos gêneros orais: atividades de linguagem, consideradas como megainstrumentos, que proporcionam aos indivíduos a ampliação de suas capacidades comunicativas e possibilitam aos docentes uma intervenção didática direcionada, por permitir a descrição e a compreensão das capacidades discursivas próprias do oral (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que os gêneros orais se configuram como instrumentos que, ao mesmo tempo, representam a materialização da atividade discursiva e oferecem meios para a sua realização. São considerados, simultaneamente, como ferramentas didáticas que medeiam as atividades humanas, permitindo a apropriação dos conhecimentos relativos ao contexto social no qual o sujeito encontra-se inserido; e como objetos de ensino, construídos e delimitados em função dos aspectos da língua que precisam ser ensinados e aprendidos. Para esses autores, a dupla funcionalidade assumida pelos gêneros orais coloca-nos diante de duas tendências de ensino do oral: 1) **oral integrado** – uso do oral enquanto ferramenta para aprender/desenvolver

capacidades discursivas, comodizer, explicar, argumentar, dentro dos diversos contextos escolares e das

variadas disciplinas; 2) **oral autônomo** – abordagem dos gêneros orais enquanto objetos de ensino e de aprendizagem em si, que não se constituem como meios para a apreensão de comportamentos discursivos associados a outros saberes disciplinares.

Pesquisas realizadas por autores como Schneuwly e Dolz (2004) e Ferraz e Gonçalves (2015) revelam que, no contexto escolar, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, o oral deve ser tomado a partir da perspectiva autônoma, tendo em vista que se apresenta como função dos profissionais dessa área do conhecimento favorecer a reflexão dos alunos acerca dos elementos essenciais à realização dos diversos gêneros orais, especialmente dos formais públicos, tais como aspectos voltados ao conteúdo temático, ao contexto comunicativo, à estrutura comunicacional, às unidades linguísticas e textuais etc.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (doravante EJAI)¹ se trata de uma modalidade de ensino constituída, basicamente, por sujeitos dotados de conhecimentos, geralmente, estruturados a partir da oralidade, que satisfazem suas necessidades nos variados ambientes sociais de interação. Devido a isso, acreditamos que o trato com o oral a partir da perspectiva autônoma possibilita a ampliação e o desenvolvimento de capacidades discursivas, que permitem aos jovens, adultos e idosos reconhecerem e escolherem, de maneira consciente, os recursos comunicativos necessários a sua participação em situações mais formais de uso da linguagem oral.

No contexto de ensino, o Livro Didático de Língua Portuguesa apresenta-se como um dos principais instrumentos mediadores do processo de ensino e aprendizagem que, em “situações didáticas, têm como objetivo contribuir para que os alunos pensem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente” (BRASIL, 1998, p.21). Trata-se de um material que pode possibilitar aos professores um repertório de conteúdos a serem aprendidos, de sugestões e de direcionamentos acerca do desenvolvimento das atividades a serem realizadas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Na EJAI, esses manuais assumem uma relevância ainda maior, tendo em vista que se voltam a uma modalidade de ensino complexa, atendendo a um público com uma variedade de experiências provenientes de suas vivências sociais, e que, por isso,

¹ Utilizamos a definição Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), acrescentando o termo “idosos”, como forma de dar ênfase e incluir nesse contexto o público idoso, devido a sua presença e representatividade nessa modalidade de ensino.

extrapola a dimensão educacional. Essa demanda colocada pelo contexto em que a EJA se insere, exige que os livros didáticos ofereçam propostas que possibilitem aos alunos ampliar os saberes das diversas áreas do conhecimento, essenciais não apenas às situações didáticas, mas, principalmente, à sua participação no contexto social como cidadãos (BRASIL, 2002, 2014, 2017).

A produção de materiais didáticos que sirvam de auxílio à prática docente e aos alunos da EJA esteve presente nos programas ou políticas desenvolvidos pela União. No entanto, essa modalidade de ensino ainda permanecia fora do Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD. Apenas em 2009 foi criado pela Resolução nº 51 o PNLD EJA, programa que se responsabilizou por avaliar, selecionar e distribuir de maneira direcionada obras didáticas especificamente produzidas para a Educação de Jovens e Adultos (Alfabetização e Ensino Fundamental). Em sua última edição, 2014, o PNLD EJA avançou no processo de consolidação da política de material didático para jovens, adultos e idosos ao englobar, além da Alfabetização e do Ensino Fundamental, obras voltadas ao Ensino Médio. Ampliando, assim, o acesso a livros didáticos para todas as etapas dessa modalidade de ensino.

O livro didático representa um dos principais recursos didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) para cada aluno brasileiro. Em sua última compra - PNLD 2020 -, o MEC investiu mais de R\$ 1.300.000.000 (um bilhão e trezentos milhões de reais) para a aquisição de mais de 170.000.000 (cento e setenta milhões) de exemplares de livros didáticos. Foram beneficiados em torno de 32.000.000 (trinta e dois milhões) de estudantes, distribuídos em aproximadamente 123.000 (cento e vinte e três mil) escolas localizadas em todo o país. Em se tratando do PNLD EJA, em 2018 (último ano de reposição de livros didáticos voltados a essa modalidade pelo MEC) foram distribuídos um pouco mais de 3.000.000 (três milhões) de exemplares de livros didáticos, entre aproximadamente 2.000.000 (dois milhões) de alunos, localizados em cerca de 28.000 (vinte e oito mil) escolas. Contabilizando um investimento de mais de R\$ 46.000.000 (quarenta e seis milhões de reais)².

Essas informações, que reforçam a caracterização do governo brasileiro como um dos maiores compradores de livros do mundo (BAGNO, 2010), revelam a abrangência dessas obras enquanto instrumentos didáticos e ressaltam a importância de eles proporem um trabalho comprometido com a melhoria da Educação Básica em nosso país.

² Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2018, 2020). Disponível no endereço eletrônico: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

Destacam, inclusive, a necessidade de serem, sistematicamente, tomados como objeto de investigação, a fim de que seja observado, dentre outras dimensões, a didatização do eixo da oralidade, objeto esse a ser consolidado nas propostas de ensino dos manuais didáticos (livros) e nas práticas docentes.

É nessa direção que destacamos a relevância de nossa pesquisa ao investigarmos as propostas didáticas para o ensino dos gêneros orais, apresentadas pela coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental da EJA, mais adotada pelas escolas públicas de todo o país no último PNLD EJA 2014 – a coleção “EJA MODERNA Língua Portuguesa”, da editora Moderna; bem como o tratado pelos docentes ao que lhe é proposto para o ensino do oral, no contexto dessas obras. Compartilhamos com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos de Português - 2º Segmento (BRASIL, 2002) a compreensão de que uma proposta de educação para a cidadania não se constrói, apenas, com a oferta de vagas nas escolas, mas, através de um ensino comprometido com a ampliação das capacidades discursivas dos sujeitos, por meio das quais eles apresentem seus pontos de vista, defendam seus direitos e exponham temas que vão além do contexto cotidiano, utilizando a linguagem (oral e escrita) como meio de interação e participação social.

Como discutido anteriormente, a inserção dos gêneros orais na perspectiva de objetos ensináveis exige uma proposta e uma intervenção didática que abordem elementos essenciais à sua compreensão e à sua produção, que levem em conta as suas dimensões comunicativas, a partir de sua finalidade, mas também, que considerem aspectos voltados ao conteúdo e aos elementos linguísticos e discursivos que compõem esses gêneros. Trata-se de possibilitar aos indivíduos, estudantes da EJAI, o acesso a instrumentos necessários a um melhor domínio dos elementos próprios dos gêneros e das situações comunicativas que lhes correspondem. Nesse contexto, surgem como problemas de pesquisa os seguintes questionamentos: Como se dá o processo de ensino dos gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados à EJAI? Como os professores da EJAI tratam dessas propostas didáticas em suas práticas de ensino?

Na tentativa de refletir sobre os problemas de pesquisa, partiremos de algumas indagações, que subsidiarão e nortearão nossa investigação, a saber: 1 - Qual o repertório de gêneros orais apresentado pela coleção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, voltados à EJAI?; 2 – O que essas obras propõem para o ensino dos gêneros orais? Essas questões nascem do cenário que nos aponta a obrigatoriedade do oral nos conteúdos programáticos dos manuais de ensino e nas práticas docentes; 3 - Qual a

percepção das docentes acerca das propostas sugeridas pelos livros didáticos para o ensino dos gêneros orais?; 4 - Que estratégias são mobilizadas pelas docentes no trato com essas propostas em suas práticas de ensino? Essas perguntas ressaltam a importância dos livros didáticos como instrumentos que auxiliam o fazer docente e a incumbência atribuída aos professores de proporem em suas práticas um estudo sistemático dos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, a partir das demandas colocadas pelo contexto em que se inserem.

A partir das questões levantadas e com base nos problemas de pesquisa que ora apresentamos, elegemos como **Objetivo Geral**: Analisar propostas didáticas para o ensino dos gêneros orais, apresentadas pela coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa mais adotada no PNLD EJA 2014, voltada à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (anos finais do Ensino fundamental), bem como o trato dado pelos docentes ao que lhes é proposto para o ensino do oral no contexto dessas obras. E como **Objetivos Específicos**: 1. Investigar o repertório de gêneros orais, apresentado pela coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa mais adotada no PNLD EJA 2014, voltada à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (anos finais do Ensino Fundamental); 2. Analisar as propostas de ensino dos gêneros orais presentes nas obras analisadas; 3. Compreender como as docentes concebem o trato com a oralidade em suas práticas e nas propostas de ensino dos gêneros orais sugeridas pelos manuais didáticos; 4. Identificar as estratégias de ensino mobilizadas pelas docentes, ao relatarem o trabalho com as propostas didáticas apresentadas pelas obras investigadas.

Diante da configuração do nosso objeto de estudo, a saber, as propostas didáticas para o ensino dos gêneros orais apresentadas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, bem como seu ensino nas práticas de professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, e em busca de atendermos aos objetivos traçados para nossa investigação, tomaremos como referência a concepção de linguagem como atividade sociointerativa apresentada por Bakhtin (2011) e Bronckart (2007, 2012); as teorizações de Marcuschi (2007, 2008, 2010), Schneuwly e Dolz (2004), Costa-Maciel (2013), Magalhães e Cristovão (2018), Magalhães, Bueno e Costa-Maciel (2021) acerca da oralidade e da construção, uso, função e ensino dos gêneros textuais orais; os estudos de Batista (2001, 2003), Rojo (2003) e Marcuschi (2005) relacionados aos livros didáticos de língua portuguesa e de Freire (1981; 1989; 2014) e Di Pierro (2005) sobre o contexto da EJA, dentre outros autores que aportarão nossa base teórica de discussão.

Nossa investigação está organizada em cinco capítulos.

No Capítulo I, Bases Teóricas de Sustentação, discutimos sobre os gêneros, a partir dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo. Apresentamos, também, as possibilidades de ensino da oralidade, através do trato com os gêneros orais formais, e refletimos também acerca do ensino dos gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa e no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Toda essa abordagem nos permite ampliar a discussão acerca das estratégias necessárias ao ensino do oral.

No Capítulo II, Estado da Arte: Oralidade na EJA, trazemos o panorama das pesquisas que vêm sendo realizadas, acerca do ensino da oralidade no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, nos últimos anos.

No Capítulo III, Fundamentos e Procedimentos Metodológicos, descrevemos o percurso metodológico adotado em nossa pesquisa, com evidência para a abordagem de pesquisa utilizada, a caracterização do *lôcus* da pesquisa e do processo de seleção do sujeito investigado, as etapas da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados, o processo de construção das categorias de análise e a perspectiva de tratamento dos dados.

No Capítulo IV, Ensino dos Gêneros Orais no Livro Didático da EJA, trazemos os resultados da análise da Coleção EJA Moderna de Língua Portuguesa, da Editora Moderna, com o objetivo de apresentar o que essa obra propõe para o ensino da oralidade na EJA, qual o repertório de gêneros orais e quais propostas de ensino desses gêneros são ofertados no contexto desses livros didáticos.

No Capítulo V, Ensino dos Gêneros Orais na Prática Docente da EJA, apresentamos o olhar revelado por docentes acerca do ensino da oralidade na escola, em suas práticas e no livro didático, bem como as estratégias que seriam mobilizadas por elas para o desenvolvimento de propostas voltadas ao ensino dos gêneros orais ofertadas pelos manuais didáticos.

Com a nossa pesquisa lançamos um olhar investigativo, de modo qualitativo, sobre o que está sendo proposto na escola para a formação do cidadão e da cidadã, através da análise do trato com os gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa e do seu ensino no contexto das práticas docentes da EJA. Ressaltamos que com esse movimento não pretendemos esgotar a discussão sobre o tema investigado, mas sim, ampliar e corroborar para a reflexão acerca da possibilidade de ensino do oral, por meio do trato com os gêneros orais como objetos autônomos.

Passemos agora à discussão a respeito das bases teóricas que sustentaram nossa investigação.

1 CAPÍTULO 1 - BASES TEÓRICAS DE SUSTENTAÇÃO

Nesse capítulo, apresentamos as bases teóricas que nortearam a nossa investigação. Inicialmente, discutimos sobre os gêneros textuais, a partir dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo. Em seguida, apresentamos as possibilidades de ensino da oralidade, através do trato com os gêneros orais formais, o que nos permite ampliar a discussão acerca das estratégias necessárias ao ensino do oral. Também refletiremos acerca do ensino dos gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa e no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

1.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS³ E O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Para investigarmos o trato com os gêneros textuais orais, no contexto das práticas pedagógicas da EJA, partimos da compreensão de que as diversas atividades humanas se relacionam e se constituem a partir do uso da linguagem em suas variadas formas, tendo em vista que, enquanto seres formados não só por elementos físicos e biológicos, mas, principalmente, por fatores históricos, culturais e, sobretudo, sociais, agimos discursivamente na sociedade da qual participamos, através de práticas discursivas capazes de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações determinadas. A partir dessa compreensão, tomamos a linguagem como meio através do qual o indivíduo se insere no mundo que o cerca, apreendendo e construindo os conhecimentos essenciais à sua participação enquanto sujeito social (BRONCKART, 2007, 2012).

A concepção de linguagem como atividade sociointerativa leva-nos a sustentar nossa análise e discussão acerca do uso e do ensino da linguagem oral nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), corrente teórica inspirada em estudos relacionados ao Interacionismo Social, especialmente, nos trabalhos de Vygotsky e de Bakhtin e amplamente divulgada por meio dos pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Psicologia e Ciências da Educação de Genebra, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart. A escolha do ISD como base epistemológica de nosso trabalho justifica-se por compartilharmos com essa perspectiva teórica a ideia de que a atividade humana é resultante de um processo de socialização, mediado pelas práticas de linguagem. Nesse percurso, linguagem e interação social configuram-se como atividades indissociáveis, pois, como afirma Bakhtin (2011, p.124), “a língua vive e evolui

³ Embora nesse texto estejamos dialogando com Bronckart, Bakhtin e Marcushi, autores que identificam os gêneros por nomenclaturas diferentes, uniformizaremos o discurso chamando-os de gêneros textuais, por considerarmos as designações “gênero textual”, “gênero discursivo” e “gênero de texto” como equivalentes.

historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

Bronckart (2007) afirma que para o ISD a consciência de si, a construção das funções superiores e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem nos diversos contextos de interação. De acordo com este autor,

O ISD visa, portanto, a demonstrar esse papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas. (BRONCKART, 2007, p.20)

Seu posicionamento revela que a relação de interdependência e de complementaridade entre a linguagem e a ação humana, no desenvolvimento sócio-histórico-cultural do ser humano, faz com que o ISD considere a linguagem como atividade por meio da qual o ser humano aprende e produz os conhecimentos sobre o mundo em que vive, organizando seu agir sobre esse mundo - seus comportamentos e ações individuais e coletivas; e, assim, se disponha a propor uma teoria sobre o estatuto, os modos de estruturação e as condições de funcionamento da linguagem.

Por meio das colocações de Bronckart (2007), percebemos que o ISD vai além dos estudos linguísticos ao abordar a função da linguagem no contexto do desenvolvimento humano e das atividades formativas⁴, responsáveis pela constituição do indivíduo como sujeito social. A partir dessas reflexões, acreditamos que as ideias abordadas por essa perspectiva teórica contribuem para a ampliação das discussões relacionadas a um ensino de língua, no qual se insere a linguagem oral e escrita, comprometido com o desenvolvimento linguístico e social dos indivíduos. Nossa crença parte da compreensão de que essa perspectiva sugere a abordagem não apenas de conhecimentos teóricos acerca da linguagem, mas, de conhecimentos práticos sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem da língua como atividade de participação social (MAGALHÃES, 2018).

A concepção interacionista de uso da linguagem como meio de interação social, concebe a língua como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa, que é contemplada em seu aspecto sistemático, mas, principalmente, em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz

4 Ao discutir as possíveis implicações do ISD para as práticas de ensino, Matencio (2007, p.62), define as atividades formativas como “aquelas que inserem os sujeitos em determinadas práticas, que permitem a eles o acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente e, além disso, lhes oferecem a possibilidade de assumir um posicionamento identitário crítico em relação a tais práticas, saberes e representações”.

situadamente. Em sua obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011, p.261) afirma que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.”, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo discursivo. Ao compreender que a língua constitui-se a partir da interação verbal estabelecida por meio dos enunciados – manifestações verbais concretas, produtos da interação social – e não por um sistema abstrato de formas linguísticas, esse autor considera a atividade discursiva como um sistema de práticas (enunciados) com o qual os falantes/ouvintes agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância. Para ele, essas práticas discursivas constituem-se como tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados de gêneros do discurso, que tomamos nesse trabalho, na mesma acepção de gêneros textuais.

Schneuwly e Dolz (2004), seguindo os pressupostos bakhtinianos, definem os gêneros textuais como padrões comunicativos, utilizados pelos sujeitos em comunidades de práticas e em domínios discursivos específicos, elaborados e “validados” historicamente ao longo do desenvolvimento da sociedade. Constituem-se como resultado de um trabalho coletivo, construído culturalmente, que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas dos sujeitos em seu dia a dia, na medida em que definem o que é dizível, apresentam um tipo de estruturação e acabamento e são caracterizados por configurações específicas das unidades de linguagem. Essas características levam Bakhtin (2011) a considerar os gêneros textuais como estruturas relativamente estáveis, que apresentam três elementos característicos e indissociáveis, a saber: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

A importância dessa relativa estabilidade para a realização da interação comunicativa entre os indivíduos também é destacada por esse autor. Para ele,

se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2011, p.283)

A existência de uma estrutura pré-determinada, que caracteriza e define a maioria dos gêneros textuais, permite a esses padrões comunicativos funcionarem como normas que orientam a estruturação das formas de linguagem, tornando-as reconhecíveis pelos interactantes. Bakhtin (2011) ressalta que essa relativa estabilidade não exclui a diversidade e a criatividade que envolve a realização dessas ações sociodiscursivas, visto

que são inesgotáveis as possibilidades de comunicação humana. Acerca disso, ele afirma que

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p.262)

É nessa direção que Marcuschi (2007) reforça o caráter heterogêneo e flexível dos gêneros textuais, considerando-os como eventos “maleáveis, dinâmicos e plásticos” (p.19), que se diferenciam em função dos elementos que compõem o processo comunicativo, como o contexto discursivo, a posição social e as relações existentes entre os participantes da comunicação etc.; eles refletem de modo mais imediato as mudanças que ocorrem na vida social dos indivíduos. Tais aspectos dificultam o estabelecimento e a contabilização de todos os gêneros que circulam na sociedade e contribuem para que tenhamos um rico repertório de gêneros orais e escritos, os quais empregamos diariamente em nossas atividades discursivas de maneira segura e habilidosa.

Apesar dos gêneros textuais não serem entidades naturais, mas sim artefatos culturais, construídos historicamente pelo ser humano, eles nos são dados a partir das interações que estabelecemos com o outro e do contato direto com suas enunciações, textos concretos que ouvimos e reproduzimos ao longo da comunicação discursiva com as pessoas. Essa percepção é apontada por Bakhtin (2011, p.294), segundo o qual, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Diante desse posicionamento, a construção de nossa concepção sobre determinados gêneros, ao longo de nossa vida, é elaborada através do uso interativo e situado da língua e, constantemente, relacionada aos usos cotidianos da linguagem.

A escolha, mesmo que inconsciente, do gênero em função de sua finalidade discursiva nos indica os tipos e a estrutura composicional adequados, formando, gradativamente, uma base de orientação para as ações discursivas futuras, um saber social comum, através do qual os indivíduos se orientam em suas decisões acerca do gênero que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. De acordo com Schneuwly (1988, *apud* MATENCIO, 2007), essas bases de orientação relacionam-se à situação material de produção das ações de linguagem e a elementos contextuais que norteiam a produção dos gêneros próprios de cada esfera social, dentre eles, a natureza da informação a ser transmitida, os propósitos comunicativos e o lugar

social em que a interação acontece. Essa base, juntamente com a gestão textual (transformação dos parâmetros que orientam a ação de linguagem em representações internas que regulam a atividade global de linguagem) e a linearização textual (processo de verbalização) constituem três grandes instâncias de operações envolvidas na produção de linguagem.

Como apontado anteriormente, a apreensão desse saber discursivo pela maioria das pessoas está diretamente relacionada ao uso cotidiano da linguagem, visto que “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2011, p.283), aprender a moldar nosso discurso em forma de gêneros. No entanto, Bakhtin (2011, p.274-275) alerta que, por mais que as enunciações ocorram de maneira aparentemente instintiva, “elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns e **específicas**, e antes de tudo limites absolutamente precisos.” (grifos nossos), que precisam ser estudados e apreendidos pelos indivíduos para que assim, possam orientar-se e estabelecer uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, tornando-se sujeitos de suas ações linguísticas. Isso acontece porque

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade – **autonomia**-, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p.285, grifos nossos)

O domínio das habilidades comunicativas, voltadas ao uso da linguagem, oral ou escrita, nos diversos contextos sociais, exige um trabalho pedagógico sistemático e direcionado, baseado no estudo dos gêneros textuais, que consiga “alimentar” o repertório discursivo dos sujeitos, tornando-o mais complexo e elaborado, especialmente em domínios menos familiares (BUENO; COSTA-HUBES, 2015; MAGALHÃES; CYRANKA, 2016; COSTA-MACIEL, 2018). Trata-se, de acordo com Matencio (2007) e Magalhães e Cristovão (2018), a partir de uma visão interacionista de ensino de língua, de incluir nas práticas pedagógicas, situações efetivas de produção, circulação e recepção de textos das mais variadas esferas sociais, que permitam aos indivíduos apreenderem os elementos característicos de cada gênero e, assim, compreenderem o que deve ser feito em cada situação de interação.

A visão apresentada por essas autoras, acerca das atividades próprias ao ensino de língua, requer do docente uma compreensão da linguagem enquanto prática de interação social, situada em contextos reais de comunicação, que se materializa tanto por

meio de gêneros escritos como de gêneros orais e que não se restrinja apenas à análise e observação das propriedades formais e intrínsecas da língua. De acordo com Marcuschi (2010) e Magalhães e Mattos (2021), essa compreensão possibilita centrar o estudo das modalidades oral e escrita da língua na perspectiva do *continuum* tipológico de gêneros textuais, cujo direcionamento propõe que a análise entre as duas modalidades de uso da língua seja realizada a partir de gêneros, orais e escritos, próximos tanto em graus de complexidade estilística, como em função de suas demandas sociais e propósitos comunicativos. Isso deve ocorrer porque, no contexto comunicativo, há gêneros textuais que são próprios da oralidade e outros que são próprios da escrita, existindo, entre esses dois polos, representados pelos protótipos de cada modalidade, uma multiplicidade de gêneros textuais que se fundam na interface entre oralidade e escrita.

Com base nas reflexões de Marcuschi, segundo o qual é um equívoco “postular algum tipo de supremacia ou superioridade de algumas das duas modalidades” (2010, p.35), prosseguimos com a análise dos gêneros textuais orais, considerando-os como práticas comunicativas que se inter-relacionam de maneira complementar e interativa com a escrita dentro do *continuum* tipológico.

1.2 GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ENSINO

Marcuschi (2010) define os gêneros textuais orais como práticas sociais interativas para fins comunicativos que se materializam na realidade sonora. De acordo com esse autor, a organização didática do oral, como objeto autônomo de ensino e de aprendizagem, deve ser estruturada a partir das características que envolvem a produção e a compreensão de gêneros orais específicos, os gêneros públicos formais, de modo a englobar elementos relacionados à esfera social de produção e de realização desses gêneros, à organização dos turnos conversacionais, à compreensão das regras de convívio social, ao trato das relações entre o oral e a escrita, às variações que sofre a língua em função dos diferentes níveis de usos, bem como à reflexão sobre o que fazemos quando usamos a língua na modalidade oral.

A necessidade de focar o ensino da oralidade no trato com os gêneros formais públicos, também é destacada por autores como Schneuwly e Dolz (2004), Bueno e Costa-Hubes (2015) e Magalhães e Cristovão (2018). Para esses autores, tanto os gêneros orais públicos que servem à aprendizagem escolar, tais como: seminário, discussão em grupo, exposição etc.; quanto os gêneros orais tradicionais da vida pública, como por exemplo: entrevista, debate, negociação etc., devem ser priorizados no

ambiente da sala de aula, pois, em algum momento, na escola ou fora dela, os alunos poderão sentir necessidade de utilizá-los. A partir dessa reflexão, eles colocam como sendo tarefa da escola promover, através de ações pedagógicas planejadas e direcionadas, o desenvolvimento de competências discursivas complexas, capazes de propiciar a transformação de formas de produção oral cotidianas, já dominadas pelos sujeitos, em formas mais elaboradas – fortemente reguladas institucionalmente.

No Brasil, documentos norteadores da educação no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compartilham das ideias apresentadas por esses autores. De acordo com esses documentos, a linguagem oral deve inserir-se como um dos eixos básicos de ensino de língua materna e ser tomada como objeto de ensino-aprendizagem, posicionamento que sinaliza a uma abordagem da oralidade como objeto autônomo, que possibilite aos indivíduos ter acesso aos “conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1998, p.8). Diante dessa demanda, os PCN de Língua Portuguesa e a BNCC apontam a escola como instituição responsável pela promoção da apropriação das habilidades voltadas ao uso do oral nas diversas esferas sociais, especialmente a formal pública, sendo seu dever:

- Promover situações didáticas que favoreçam os alunos a pensar sobre a linguagem (oral) para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos;
- Planejar atividades sistematizadas de interação - fala, escuta, reflexão - nas quais as competências comunicativas sejam construídas e/ou tematizadas, garantindo uma aprendizagem efetiva;
- Trabalhar vários gêneros, principalmente os formais públicos, que desenvolvam as diversas capacidades e favoreçam a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e a construção de modelos apropriados ao uso da linguagem em situações previstas.

De acordo com esses autores (MARCUSCHI, 2007; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BUENO; COSTA-HUBES, 2015; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018) e documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2017), a escolha pelos gêneros públicos formais reside no fato de esses eventos discursivos precederem de um controle mais consciente do comportamento linguístico, visto que são regidos por convenções preestabelecidas que

regulam e definem seu sentido, o que exige uma antecipação e um planejamento pedagógico direcionado e sistemático. Além disso, tratam-se de atividades comunicativas que permitem a identificação de seus elementos estáveis (contexto comunicativo, estrutura organizativa, características linguísticas e extralinguísticas), aspectos que contribuem para uma melhor compreensão do docente de que habilidades precisam ser desenvolvidas para a apreensão do oral como objeto autônomo.

O estudo da oralidade enquanto objeto autônomo de ensino, a partir do trato com os gêneros formais, exige, tanto de docentes quanto de discentes, a construção e a mobilização de saberes próprios a esses eventos comunicativos. De acordo com Costa-Maciel (2013), a concepção de oralidade enquanto saber compreende a existência de uma gama de conhecimentos acerca de sua dimensão como objeto de ensino, cujo domínio possibilita aos sujeitos o desenvolvimento de competências comunicativas essenciais a sua participação como cidadãos. Essa realidade impõe a necessidade de uma compreensão docente acerca desses saberes, ou seja, de que aspectos e através de que estratégias é possível tratar a oralidade no ambiente escolar.

Dentre os saberes necessários ao ensino dos gêneros orais, pesquisas realizadas por Schneuwly e Dolz (2004), Dolz e Bueno (2015), Dolz e Messias (2015) apontam que estes devem abranger elementos voltados:

- 1 à situação de comunicação, como os papéis assumidos pelos interlocutores, o lugar social de interação e o objetivo de produção;
- 2 ao conteúdo temático e à organização textual, maneira como o conteúdo é organizado textualmente;
- 3 à textualização ou aos mecanismos de textualização, uso dos recursos linguísticos-discursivos;
- 4 à funcionalidade dos suportes, materiais que apoiam a realização dos gêneros orais;
- 5 à mobilização dos meios extralinguísticos, paralinguísticos (entonação) e cinésicos (gestos, olhares, posição), que compõem a materialidade do texto oral.

Schneuwly e Dolz (2004) alertam que, no processo de ensino, a mobilização dos saberes próprios aos gêneros orais deve ocorrer a partir da consideração de outros aspectos que vão além das dimensões verbais e não verbais de produção; são eles: a compreensão de que a introdução de um gênero no contexto escolar gera um desdobramento em sua concepção enquanto instrumento de comunicação, visto que

passa a assumir, também, a função de objeto de aprendizagem; e a percepção de que capacidades de linguagem precisam ser construídas junto aos alunos, as quais variarão a depender do momento de progresso de cada sujeito ou grupo-sala. A adequação dos saberes linguísticos às necessidades dos alunos, como estratégia essencial ao processo de didatização dos gêneros orais, exige do docente um posicionamento que vá além do domínio e da aplicação de conhecimentos relacionados ao seu objeto de conhecimento e que abranja a “capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com outras pessoas” (TARDIF, 2014, p.50).

Seguindo as ideias de Tardif, Costa-Maciel (2013) afirma que

o domínio que o docente tem de determinado saber, como, por exemplo, o tratamento da oralidade em sala de aula, não é deslocado de um “ser” docente e de um “estar” atuando como docente, mas é um saber que se apresenta contextualizado, sendo produzido no e para o trabalho com seu grupo-sala (p.12-13)

Sob esse olhar a autora revela que é na relação com seu trabalho, a partir da articulação entre as demandas colocadas por sua sala de aula, os meios que encontra para atendê-las e a reflexão acerca dos conhecimentos teóricos sobre os objetos de ensino que os docentes constroem seus saberes sobre a oralidade.

Como estratégia para a didatização dos gêneros textuais orais, e também escritos, o ISD sugere a construção de modelos didáticos, processo que consiste na descrição e seleção das principais características ensináveis de um gênero, tendo como objetivo orientar e intermediar as intervenções didáticas dos docentes. De acordo com Dolz e Gagnon (2015), para a construção desse modelo, não basta apenas apontar as características próprias a cada gênero; é preciso elencar os aspectos que possibilitam o seu ensino e sua compreensão pelos alunos, considerando “os saberes de referência que precisam ser mobilizados para se trabalhar com os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; as capacidades languageiras dos alunos.” (p.40).

Ao possibilitar a inter-relação entre a dimensão teórica, as competências apresentadas pelos alunos e os objetivos de ensino, os modelos didáticos revelam uma multiplicidade de saberes que servem como referência ao ensino do oral. Esses saberes se constituem dentro de um processo didático, fundado em três princípios de trabalho, que se relacionam de maneira interativa e interdependente na construção de um objeto escolar. São eles:

- princípio de legitimidade (referência ao saberes teóricos ou elaborados por especialistas);

- princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- princípio de solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.70)

Nesse percurso de (re)significação das dimensões próprias ao oral, através dos modelos didáticos, saberes são criados, ampliados e consolidados, construindo e possibilitando o fazer-docente. À medida que os docentes tornam-se cientes dos conhecimentos que precisam ser desenvolvidos e das estratégias que necessitam ser mobilizadas, compreendem que o ato de ensinar não se restringe ao tratamento superficial do objeto nem a transmissão de conteúdos (COSTA-MACIEL, 2013; MAGALHÃES, 2018). Nesse sentido, acreditamos que tal proposta coloca o docente na posição de protagonista de suas ações, ao possibilitar-lhe desempenhar um papel ativo na escolha dos gêneros a serem ensinados, na formulação dos propósitos, dos objetivos e dos meios através dos quais atenderá as demandas colocadas por seu grupo-sala.

O conhecimento das dimensões ensináveis do oral favorece o estabelecimento de um processo de ensino direcionado e sistemático, comprometido com a aprendizagem das diversas competências comunicativas necessárias a interação dos indivíduos enquanto sujeitos sociais. Esta atitude reflete na ampliação do domínio discursivo dos alunos, visto que ao serem desenvolvidas atividades com os variados gêneros orais, os indivíduos vão apropriando-se das características correspondentes a essas atividades discursivas, desenvolvem uma totalidade de capacidades próprias, saberes que conduzem e que transformam a maneira de cada sujeito se comportar numa dada situação comunicativa.

Nesse contexto de compreensão das dimensões ensináveis do oral, os livros didáticos de Língua Portuguesa assumem uma função bastante significativa, configurando-se como instrumentos que podem subsidiar a prática docente, ofertando um repertório de conteúdos a serem aprendidos e uma série de estratégias didáticas que podem ser mobilizadas e ampliadas pelos professores ao longo do desenvolvimento de suas práticas. Sendo assim, seguiremos a discussão, refletindo acerca de como esse instrumento didático contribui para o ensino dos gêneros orais.

1.3 ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

No contexto escolar, o Livro Didático (doravante LD) constitui-se como um instrumento bastante importante de auxílio à prática docente e, conseqüentemente, ao ensino e a aprendizagem dos alunos acerca das diversas áreas do conhecimento. De acordo com Batista (1999), esse instrumento configura-se como uma das principais fontes impressas, amplamente disponibilizadas aos alunos e professores, que ofertam o estudo de saberes escolares e extraescolares. Nesse caminho, Lajolo (1996) coloca o LD como central na produção, circulação e apropriação de conhecimentos diversos, especialmente, aqueles cujo acesso e ampliação é dever da escola. Com isso, os livros ampliam ainda mais a sua função, passando a não apenas estruturar as práticas pedagógicas, mas direcionar o que será ensinado e aprendido.

Nesse sentido, Choppin (1980) amplia ainda mais a concepção sobre o LD, concebendo-o como um objeto múltiplo e complexo, pois ao mesmo tempo que reflete as orientações dos documentos oficiais acerca do ensino, apresenta uma síntese da sociedade que o produz por meio das propostas apresentadas. A relação intrínseca entre esses aspectos constitutivos dos livros constroem o olhar, a partir do qual serão representados os saberes disciplinares selecionados, que constituirão a disciplina enquanto matéria de ensino e complexidade de conteúdo, o que os torna importantes registros das concepções de ensino assumidas em cada época.

No Brasil, ao longo do tempo, o LD passou por alguns processos de transformação da sua estrutura e função. Nas décadas de 1960 e 1970, esse instrumento assumiu a função de estruturar o trabalho docente, por meio da oferta de atividades que buscavam apresentar ao professor como ele deveria expor, desenvolver, exercitar e avaliar o aprendizado dos alunos (BATISTA, 2003). Devido ao caráter prescritivo, na década de 1980, alguns discursos se colocaram contra o uso dos manuais didáticos. Nesse contexto, chamava a atenção a ausência de um aprofundamento teórico-metodológico que mediasse as propostas de ensino, assim como os erros conceituais, as posturas ideológicas e simbólicas assumidas pelos livros didáticos. Esses aspectos revelavam a falta de uma visão mais ampla e plural do contexto sociocultural em que esses instrumentos circulavam.

Na década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e, posteriormente, a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o MEC desenvolveu e executou uma série de medidas avaliativas que possibilitaram uma análise sistemática e contínua dos livros didáticos a serem distribuídos nas escolas. Esse movimento, ao possibilitar o debate entre os diferentes setores

envolvidos no processo de produção e consumo dos livros didáticos, contribuiu para alterações significativas nas características, funções e qualidade dos manuais usados nas escolas até os dias atuais (BATISTA, 2001).

A política pública do PNLD, desenvolvida pelo Ministério da Educação, tem o objetivo de avaliar, comprar e distribuir gratuitamente os livros didáticos para todas as escolas brasileiras. Desde a sua implementação, em 1996, desenvolve um trabalho contínuo de revisão sistemática acerca da qualidade dos materiais didáticos adquiridos, realizando tanto a análise quanto a avaliação pedagógica dos livros. Todo o processo avaliativo é direcionado por uma comissão de especialistas, responsável por estabelecer os critérios de avaliação, composta por professores de diferentes áreas do conhecimento, com experiência em todos os níveis de ensino. As coleções de livros que passam pelos critérios de avaliação são publicadas no Guia do Livro Didático, através de resenhas/pareceres das obras aprovadas, que auxiliam o docente no processo de análise das coleções, de identificação das suas potencialidades e de seleção daquelas que mais se aproximam das demandas do seu grupo-sala.

Bagno (2010, p.37) coloca o PNLD como “um marco importante na história da educação brasileira”, devido ao compromisso que essa política pública assume em estabelecer e aperfeiçoar, constantemente, os princípios e critérios de análise e seleção das coleções. Para esse autor, todo o processo de avaliação, organizado a partir do que há de mais avançado e atual no campo de discussão acerca da teoria e prática de ensino, vem contribuindo para o aumento considerável na qualidade das propostas ofertadas pelos livros didáticos.

Ao estabelecer critérios avaliativos coerentes com o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento, o PNLD obriga as editoras a adequarem suas coleções, pois, caso contrário, elas não serão aprovadas e, conseqüentemente, não poderão ser escolhidas, adquiridas e distribuídas às escolas. Sendo assim, influencia diretamente não só na escolha que será realizada pelos docentes, mas também na produção editorial, conforme revela Batista (2003):

No campo da produção editorial, constata-se que o PNLD demarcou padrões de melhor qualidade para os livros didáticos brasileiros. A simples inscrição de livros no PNLD deixou de significar que estes seriam, automaticamente, oferecidos às escolas. O percentual de livros recomendados tem aumentado: as editoras que estão participando do processo de avaliação desde 1997 vêm ampliando, progressivamente, o número de livros recomendados e reduzindo o de excluídos (BATISTA, 2003, p. 38).

Essas modificações, trazidas a partir do controle exercido pelo PNLD, contribuíram para a melhoria da qualidade dos materiais didáticos ofertados, impactando, positivamente no processo de ensino desenvolvido nas escolas. Nesse contexto, o LD tornou-se um dos principais recursos norteadores do trabalho docente, assumindo a função, muitas vezes, de definir e ajustar currículos e cristalizar abordagens metodológicas e conceituais (MENDES, 2017).

No caso específico dos livros didáticos de Língua Portuguesa, Rojo (2003) apresenta algumas das principais modificações ocorridas nas propostas de ensino ofertadas pelos manuais, a partir do estabelecimento de componentes básicos de avaliação apresentados PNLD para essa área de conhecimento. Dentre essas alterações, ela pontua a natureza do material textual, a leitura, compreensão e produção de textos escritos e orais e os conhecimentos linguísticos. A autora revela que, mesmo tendo recebido uma avaliação geral no “patamar do adequado”, esses itens demonstram alterações relevantes nos LDs de Língua Portuguesa, especialmente, em relação à boa qualidade e diversidade dos textos ofertados para o trabalho com a leitura e das propostas de produções de tipos e gêneros variados.

Autoras como Costa-Maciel (2006) e Magalhães (2007) ressaltam que, no processo de ensino, é importante estarmos atentos se os LDs também atendem às demandas sociais e escolares colocadas pelos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que norteiam a educação no país, acerca do ensino de língua. De acordo com esses documentos, os LDs devem auxiliar os alunos no processo de construção e ampliação de conhecimentos, por meio de situações que tenham como objetivo levá-los a pensarem sobre a linguagem, para poder compreendê-la e utilizá-la nos diversos contextos comunicativos, escolares e não escolares. Esses posicionamentos ressaltam a importância dos LDs proporem um trabalho efetivo com a linguagem, oral e escrita, no ambiente escolar, que possibilite a formação de sujeitos capazes de “enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1998, p.8).

No contexto de ensino de língua, o trato com a oralidade é uma das principais demandas apontadas por pesquisas que tomam esse eixo de ensino como objeto de investigação nos LDs utilizados no ambiente escolar (COSTA-MACIEL, 2006; MAGALHÃES, 2007). Diversos autores, dentre eles, Rojo (2003), Marcuschi (2005) e Mendes (2005) revelam a carência de propostas didáticas, que tomem o oral como objeto de ensino e aprendizagem de maneira sistemática e direcionada, e que possibilitem a

ampliação de capacidades de linguagem essenciais a participação dos sujeitos nos variados contextos comunicativos por meio da linguagem oral.

Para Marcuschi (2005), os autores dos LDs não sabem ainda onde e como situar o estudo da fala. Ao analisar manuais voltados ao ensino de Língua Portuguesa da 5ª a 8ª série, observou que as propostas didáticas que buscavam tratar da oralidade restringiam-se à oralização da escrita ou ao uso do oral como meio para o desenvolvimento de atividades de culminavam em textos escritos, os quais, muitas vezes não se relacionavam ao conteúdo discutido oralmente. De acordo com ele, as obras apresentavam uma perspectiva dicotômica em relação às produções linguísticas, colocando de um lado o “padrão” como equivalente à escrita, e o “não padrão” como equivalente à fala. Sendo assim, percebeu que poucas obras apresentavam uma compreensão sistemática acerca da relação fala e escrita como duas modalidades de uso da língua com funções equivalentes, igualmente importantes para a formação sociocultural de um povo.

Ao traçar o perfil das coleções de Língua Portuguesa, lançadas após as alterações promovidas a partir da instituição da avaliação do PNLD, Rojo (2003) verifica a incipiência e a falta de clareza no trabalho voltado ao ensino da linguagem oral. Grande parte das atividades propostas se organizava a partir do trato da oralidade como simples meio de interação, através do qual professores e alunos conversam e discutem. Por não abranger o trabalho com os gêneros orais, como objetos de ensino, poucos livros possibilitavam o desenvolvimento das capacidades discursivas próprias ao contexto de compreensão e produção de textos orais formais.

Além disso, a autora percebe a quase inexistência de atividades que trabalhem as diferenças e semelhanças entre a linguagem oral e escrita e suas relações no contexto de uso, bem como a pouca diversidade de propostas para produção de textos orais. Assim como Marcuschi (2005), ela identifica que os principais problemas se relacionam à organização metodológica desse objeto. Dessa forma, apesar de reconhecer o avanço na qualidade dos LDs de Língua Portuguesa, após os procedimentos de avaliação do PNLD, ressalta a necessidade de um olhar mais atento das editoras para a elaboração de propostas direcionadas e sistemáticas que tomem a linguagem oral como objeto de ensino.

Através do seu estudo, Mendes (2005) demonstrou o impacto que as orientações dadas pelos PCN e PNLD, nas edições de 2002 e 2005, tiveram nas propostas de ensino da oralidade ofertadas pelos LDs de Língua Portuguesa. Com essa investigação, a autora percebeu um aumento no número de propostas voltadas ao trato com o oral,

materializadas através do trabalho com gêneros orais formais públicos, tomados como objetos de ensino; e de atividades de linguagem, que serviam como meios para a exploração de objetos diversos. Ela ainda observou que grande parte dessas atividades englobava apenas o uso do oral para a exploração de conhecimentos diversos ou para mediar interações. As propostas que tomavam os gêneros orais como objeto autônomo de ensino apareciam em menor quantidade, sendo ainda pouco exploradas. Assim como Rojo (2003) e Marcuschi (2005), Mendes (2005) observa que o maior desafio apresentado pelos livros é compreender como se dá o processo de didatização do oral enquanto objeto de ensino.

Em sua investigação, Winch (2014), analisou seis livros didáticos de Língua Portuguesa, voltados aos anos finais do Ensino Fundamental, aprovados no PNLD de 1999, 2011 e 2014, em busca de compreender de que forma as propostas de trato com o oral, ofertadas por esses manuais, favorecem o desenvolvimento de práticas que interferem na configuração do ensino de língua materna. Por meio da pesquisa, a autora percebeu uma maior aproximação entre as modalidades oral e escrita da língua, assim como uma diminuição das propostas voltadas à oralização da escrita, que se constituíam em uma relação de dependência entre essas duas modalidades. Dessa forma, os resultados apontaram algumas reconfigurações acerca do trabalho proposto para o ensino do oral, ao longo das edições analisadas.

Mais recentemente, alguns estudos realizados no âmbito dos LDs de Língua Portuguesa, voltados aos anos finais do Ensino Fundamental, também revelam um cenário parecido com o exposto por Winch (2014), demonstrando alguns avanços e algumas lacunas ainda existentes nas propostas de ensino dos gêneros orais apresentadas por essas obras. Dentre esses estudos, o de Elsner e Vitorino (2020) busca compreender como a oralidade é trabalhada no livro didático de Língua Portuguesa, por meio da análise da coleção Português Linguagens, apresentada pela editora Saraiva para o triênio 2017, 2018 e 2019. Nesse processo, as autoras observaram que, se comparado ao trato com os gêneros escritos, ainda há uma negligência em relação ao ensino dos gêneros orais, tendo em vista que as propostas apresentadas não os contemplam em sua totalidade. Esses aspectos revelam o longo caminho que ainda precisa ser percorrido em relação ao aperfeiçoamento e a ampliação das propostas voltadas ao trabalho com os gêneros orais como objetos de ensino nos manuais didáticos.

Seguindo esse caminho, Gonçalves e Batista (2020) também investigaram o espaço dado aos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa, por meio da análise de

uma coleção de LDs, voltada a turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No processo investigativo, perceberam que a coleção mobiliza uma série de gêneros, possibilitando a construção de sentidos em contextos diversos, assim como a compreensão da diversidade das atividades de linguagem. Apesar disso, constataram uma maior ênfase no uso e no ensino dos gêneros escritos em relação às propostas de trato com os gêneros orais. Para as autoras, mesmo ofertando um menor número de atividades que tomam os gêneros orais como objetos de ensino, a coleção possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades, próprias à oralidade, que devem ser priorizadas na escola.

Dessa forma, percebemos um certo avanço nas propostas ofertadas pelos LDs para o ensino dos gêneros orais, a partir das regulamentações e critérios avaliativos colocados pelo PNLD. No entanto, esse avanço vem ocorrendo em passos lentos, tendo em vista que diversas pesquisas (ROJO, 2003; MARCUSCHI, 2005; MENDES, 2005; WINCHI, 2014; ELSNER; VITORINO, 2020; GONÇALVES; BATISTA, 2020) demonstram uma incipiência na quantidade e na frequência de atividades que tomam a oralidade como objeto autônomo de ensino, através do trato com os gêneros orais formais públicos.

Ao direcionarmos nosso olhar para as investigações que tratam do ensino dos gêneros orais no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), objeto de análise da nossa investigação, observamos que esse cenário é ainda mais desafiador. Principalmente, por essa modalidade de ensino ter sido garantida em lei apenas em 1996, com a publicação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que colocou como sendo obrigação do Estado promover a educação para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1996).

1.4 ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Após o reconhecimento da EJAI como modalidade de ensino, alguns documentos foram elaborados com o objetivo de nortear a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, dentre eles, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 1º segmento (RIBEIRO, 2001) e Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - 2º segmento do Ensino Fundamental (BRASIL, 2002). Observamos que são documentos que norteiam a educação, ofertando orientações curriculares e metodológicas que

impactam na criação de novas políticas públicas, assim como na organização dos processos de ensino e de aprendizagem pelas instituições responsáveis.

A criação dessas políticas públicas fez emergir uma “nova” perspectiva acerca dos sujeitos que frequentam a EJA, os quais passaram a ser vistos como sujeitos plenos, detentores de seus direitos e cultura (ARROYO, 2017). Além de considerar seus desenvolvimentos pessoais, esses documentos enfatizam a importância da sua participação na construção de uma sociedade mais justa e democrática (DI PIERRO, 2005). As especificidades apresentadas por esse público, relacionadas às suas “identidades e características sociais, psicológicas e culturais” (p.132), antes marginalizadas, passaram a ser tomadas como base para a elaboração de propostas que respondessem as necessidades de formação desses sujeitos.

Di Pierro (2005), ao refletir acerca do perfil dos alunos da EJA, observa que grande parte desses sujeitos retorna ao ambiente escolar buscando uma certificação, devido às exigências do mercado de trabalho. Além disso, percebe a recorrência de jovens com elevada defasagem na relação idade/série, que por não atenderem mais as expectativas do ensino na educação básica, são remanejados para as turmas da EJA. De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), esses fatores contribuem para três diferentes trajetórias escolares observadas em alunos da EJA:

Para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressam na escola regular e abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 65).

Nesse percurso, observamos que alguns desafios vão se apresentando nos caminhos desses sujeitos que retomam a escola na tentativa de recuperar o tempo que lhes foi negado. Dentre eles, destacam-se os elevados índices de evasão nas turmas de EJA, os quais revelam que, “nem com um estilo escolar mais flexível, eles e elas conseguem articular suas trajetórias de vida e as trajetórias escolares”, tendo em vista que “as trajetórias de vida dos jovens e adultos não se tornam mais fáceis; ao contrário, vêm se tornando mais imprevisíveis e incontroláveis para os próprios jovens e adultos” (ARROYO, 2007, p 46).

Esses aspectos ressaltam ainda mais a complexidade que envolve essa modalidade de ensino, uma vez que abrange dimensões sociais, políticas e culturais que transcendem as questões educacionais. Ao situarmos o processo de ensino e de

aprendizagem como um ato político, acreditamos que esses sujeitos, ao adentrarem a EJA, não esperam, apenas, aprender a ler e escrever, mas ter suas vidas transformadas através de uma formação crítica e reflexiva, que os possibilite agir ativamente na mudança de sua posição dentro da sociedade da qual fazem parte (FREIRE, 1981, 2014).

No contexto de ensino da EJA, a formação para a cidadania é colocada como base norteadora para o desenvolvimento dos saberes relacionados às diversas áreas do conhecimento e, conseqüentemente, para o tratamento didático das disciplinas curriculares. Esta postura, de acordo com Freire (1981, 1989), demanda o desenvolvimento de práticas de ensino embasadas em situações de aprendizagem que sejam significativas ao contexto e à vivência dos jovens, adultos e idosos e que possibilitem a esses estudantes sentir e perceber os objetos de ensino, expressando-se verbalmente a partir de suas percepções de mundo. Nesse caminho, o ensino de língua é tomado como meio de participação ativa desses sujeitos na sociedade como cidadãos, tendo em vista que é o principal instrumento que temos para interagir com as outras pessoas, para termos acesso às informações, aos saberes, enfim, à cultura da qual fazemos parte (BRASIL, 2002).

Diante dessa compreensão, alguns documentos (RIBEIRO, 2001; BRASIL, 2002) ressaltam a importância da elaboração de propostas de ensino, voltadas à EJA, que tomem a língua a partir de uma concepção de linguagem como interação. E que sejam pautadas no desenvolvimento de capacidades discursivas que possibilitem aos sujeitos compreenderem e utilizarem a língua, em suas modalidades oral ou escrita, nas diversas situações comunicativas. Tais propostas podem contribuir, assim, para a percepção de que “ao usarmos a língua – falando ou ouvindo, escrevendo ou lendo -, sempre o fazemos intencionalmente, para agirmos sobre o outro e no mundo, para fazermos algo em alguma situação social.” (PERNAMBUCO, 2013, p. 19).

De acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento do Ensino Fundamental (BRASIL, 2002), a linguagem oral é um meio primordial para a inserção dos sujeitos, jovens, adultos e idosos, no contexto sociocultural em que se encontram, já que ela assume a função de intermediar grande parte dos atos comunicativos que realizamos, assim como os processos de aprendizagem dos diversos saberes. Para isso, é essencial que, no contexto escolar, sejam apresentadas e desenvolvidas propostas didáticas que ampliem as formas de expressão dos alunos, criando “oportunidades de ouvir e falar, reelaborar argumentos a partir de novas

informações, construir conceitos, incorporar novas palavras e significados, compreender e avaliar o que ouvimos” (RIBEIRO, 2001, p.53).

Freire (2014) evidencia, nesse contexto, a importância de o professor resgatar os saberes e as experiências dos sujeitos na constituição das práticas que são desenvolvidas no ambiente escolar, possibilitando a esses estudantes vivenciarem as aulas de maneira significativa, através de um maior envolvimento e participação que lhes permita pensar, partilhar e se posicionar diante das informações apresentadas e discutidas. Para esse autor, o objetivo é formar alunos que falem, que questionem e que, assim, produzam conhecimento e cultura. Assim, podemos formar sujeitos ativos que tenham a clareza e a consciência da importância da sua participação nas atividades sociais, não como receptores passivos, mas como indivíduos que têm vez e voz para reivindicar e lutar por seus direitos.

Essa perspectiva exige um trabalho pedagógico direcionado, que favoreça situações reais de uso da linguagem oral nos diversos contextos comunicativos, por meio das quais seja possível inserir os estudantes em práticas demandadas pelos contextos sociais em que vivem (FREIRE, 2014), tomando a oralidade não apenas como instrumento de interação, mas como objeto autônomo de ensino. Nesse caminho, os LDs de Língua Portuguesa, voltados a EJA, assumem um papel bastante relevante, ao apresentar ao docente um repertório de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, assim como sugestões e direcionamentos acerca da realização das atividades propostas (COSTA-MACIEL; BILRO, 2016; BILRO; BARBOSA; COSTA-MACIEL, 2022).

Como já mencionado, antes de serem adquiridos, os LDs são submetidos a um processo de avaliação. No caso dos livros voltados à EJA isso não é diferente. A partir de 2009, a EJA foi inserida no Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD EJA. Antes desse período, as obras utilizadas pelos alunos e professores, nas turmas da EJA, não passavam por um processo rigoroso de avaliação e análise. Em sua primeira e segunda edição, 2009 e 2011, o PNLD EJA avaliou, selecionou e distribuiu coleções didáticas, especificamente, direcionadas às turmas de Alfabetização e Ensino Fundamental.

Em sua última edição, 2014, avançou no processo de consolidação da política de material didático para jovens, adultos e idosos ao englobar, além da Alfabetização e do Ensino Fundamental, obras voltadas ao Ensino Médio, ampliando, assim, o acesso a LDs para todas as etapas dessa modalidade de ensino. No entanto, apesar dessa ampliação, após 2014, não foi lançada nenhuma outra edição do PNLD EJA; dessa maneira as coleções de LDs utilizados nas escolas continuam sendo as mesmas selecionadas e

adquiridas por meio desse último edital, o que revela um retrocesso nas políticas públicas direcionadas à Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

No contexto da EJA, a escolha de um LD, produzido especificamente para os seus estudantes, a partir das demandas apresentadas por esse público, reveste-se de um significado especial. No processo de seleção desses materiais, os docentes devem estar atentos a algumas especificidades próprias a esse público, formado por sujeitos que trazem consigo uma bagagem de experiências advindas do contexto social e familiar em que estão inseridos, assim como das necessidades impostas pelo mundo do trabalho (ALVARENGA, 2011). Dentre essas especificidades, os professores devem observar se os livros possibilitam a ampliação de saberes, relacionados aos diversos campos do conhecimento e vinculados aos componentes curriculares, já construídos pelos alunos e o desenvolvimento daqueles que ainda não apreenderam. Além disso, precisam perceber se as propostas ofertadas contribuem para que os alunos se situem de modo crítico no mundo que os cerca (BRASIL, 2014).

Pesquisas como as de Mendes (2005) e Winchi (2014), revelaram um progresso em relação às propostas de ensino dos gêneros orais ofertadas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, voltados ao Ensino Fundamental. No entanto, pouco sabemos acerca de como isso ocorre no contexto de produção das coleções direcionadas à EJA. Para ampliar a percepção acerca de como se apresenta o trabalho com a oralidade no contexto da EJA e de que forma os LDs propõem o ensino dos gêneros orais nessa modalidade, realizamos pesquisas, junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, em um período de 10 (dez) anos – 2008 a 2018, com o objetivo de apresentar um Estado da Arte sobre a Oralidade na EJA e compreender o panorama das investigações que vem sendo desenvolvidas, no âmbito das pesquisas acadêmicas, acerca desse objeto de estudo, conforme veremos a seguir.

2 CAPÍTULO 2 - ESTADO DA ARTE: ORALIDADE NA EJA I

A fim de compreendermos o que vêm sendo discutido, nos últimos anos, acerca do ensino da oralidade no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, investigamos as pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação. Para isso, realizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes com o termo “Oralidade”⁵, recortando um período que vai de 2008 a 2018.

Como resultado dessa busca, tivemos um total de 2.468 trabalhos, sendo 1.998 dissertações e 470 teses, ao longo desses 10 anos, que se relacionavam à oralidade. A partir da leitura dos títulos e resumos dessas pesquisas, constatamos um total de 15 trabalhos voltados à discussão da oralidade na EJA (14 dissertações e 01 tese). De posse dessas pesquisas, tivemos a necessidade de investigar, mais a fundo, a sua real natureza. Para isso, realizamos a leitura dos trabalhos. Após uma análise mais atenta de cada um, constatamos que apenas 11 dissertações apresentavam investigações relacionadas ao ensino da oralidade no ambiente escolar. Dentre essas pesquisas, não identificamos nenhuma que tomasse como objeto de investigação o ensino da oralidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa da EJA. Informações como esta chamam a atenção para a necessidade dessas obras serem tomadas como objetos de análise e reflexão.

Ao analisarmos essas 11 pesquisas, percebemos que os estudos abordam algumas perspectivas acerca da oralidade, discutindo-a em sua relação com o letramento/relação fala-escrita (06 trabalhos); oralidade e prática docente (01 trabalho); oralidade e variação linguística (02 trabalhos); oralidade a partir do ensino dos gêneros orais (02 trabalhos).

Dentre as pesquisas analisadas, a dissertação “A Sala de Aula: um espaço para a oralidade e uma contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno jovem e adulto do ProJovem de Brazilândia”, desenvolvida por Lins (2008), apresenta um estudo acerca da relação entre oralidade e escrita no contexto do ProJovem, em busca de compreender como a produção textual oral facilita a produção escrita dos alunos. Para isso, lançou mão de estudos da Sociolinguística Interacional, do Letramento e da Oralidade, da Linguística Textual, do Professor Reflexivo e das contribuições trazidas pelos estudos realizados sobre Educação de Jovens e Adultos.

⁵ Antes de optarmos por esse termo, realizamos buscas com palavras-chaves mais específicas: “Oralidade na EJA”, “Oralidade no livro didático da EJA”. No entanto, obtivemos um volume ainda maior de resultados, o que tornaria a pesquisa e análise de todos os trabalhos inviável.

Nesse percurso, a pesquisadora realizou a análise comparativa das produções orais e escritas dos alunos acerca de um mesmo tema, assim como a realização de um debate, com o objetivo de perceber quais estratégias eram mobilizadas em cada produção e se as estratégias usadas nos textos orais também apareciam nos textos escritos. Nesse movimento, percebeu-se que, quando o aluno desenvolve um texto oral (como o debate proposto) e depois usa o mesmo tema para produzir um texto escrito, este é produzido com mais facilidade, pois o aluno tem acesso a uma série de informações que podem auxiliá-lo na sua produção escrita.

À medida que o debate ocorria, os alunos participavam mais, pois percebiam o que poderiam falar e como deveria fazê-lo. Isso possibilitou a produção de textos escritos mais elaborados, já que as opiniões dadas foram reforçadas nos textos escritos, e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências comunicativas essenciais a oralidade e a escrita numa perspectiva de continuum. Além disso, os alunos demonstraram, em suas produções orais e escritas, ter consciência de que estão diante de duas modalidades linguísticas com características próprias, mesmo que, em alguns momentos, ainda usem estratégias próprias aos textos orais nas produções escritas. Dessa forma, a pesquisa revela a importância de desenvolver, no ambiente escolar, atividades orais que preparem os alunos para a produção escrita, numa perspectiva de oralidade e letramento como atividades complementares e interativas.

Nessa mesma direção, na pesquisa “Oralidade e Escrita: representações de professoras alfabetizadoras e de alunos da educação de jovens e adultos”, Silva (2011) investiga as concepções de professoras alfabetizadoras e de alunos de EJA sobre a relação entre a linguagem oral e escrita, buscando compreender suas implicações nas práticas de ensino das docentes e na aprendizagem da escrita pelos alunos durante o processo de alfabetização. Para isso, a pesquisadora observou aulas e realizou entrevistas coletivas com professoras e alunos de turmas de EJA 1 (1ª e 2ª séries) e EJA 2 (3ª e 4ª séries), em uma escola pública localizada na região metropolitana de Salvador-BA.

As observações revelaram lacunas na formação das docentes para lidarem com as dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo do processo de aquisição do sistema de escrita. De acordo com a pesquisadora, a concepção apresentada por elas, de que a escrita é a reprodução da fala e que para se escrever bem é preciso saber falar corretamente, só reforça o receio dos alunos escreverem e se expressarem oralmente, por acreditarem que sempre estão errados. Esse posicionamento contribui,

consequentemente, para a evasão desses alunos que acreditam que o “problema” e o “erro” estão neles e não no direcionamento metodológico, com base na concepção adotada, do processo de ensino e aprendizagem adotado. Apesar da pesquisa de Silva ter como foco principal o processo de domínio do sistema de escrita, ela nos revela o quanto a incompreensão da relação fala-escrita como modalidades complementares, que se inter-relacionam no processo de desenvolvimento da linguagem, dificulta o desenvolvimento de capacidades discursivas essenciais aos alunos jovens e adultos, negando, muitas vezes, a esses sujeitos o direito à aprendizagem.

Em “Sentidos Políticos da Linguagem na Educação de Jovens e Adultos: tensionamento entre oralidade e escrita em contexto escolar”, Garcia (2014) nos traz uma reflexão acerca dos tensionamentos entre oralidade e escrita que se dão nos processos de alfabetização de jovens e adultos, tomando como base perspectivas históricas, políticas e ideológicas dessa atividade. Para isso, dialoga com autores como Gnerre (1998), Bakhtin (2000) e Freire (2005, 2006), para trazer a discussão ao plano da linguagem como ideologia. A pesquisadora busca compreender como a voz, falada ou escrita, releva as experiências e expectativas de vida dos sujeitos investigados; quais os sentidos que os docentes da Educação de Jovens e Adultos atribuem à relação entre a oralidade e a escrita no processo de escolarização; e qual o lugar que essa relação ocupa em suas práticas. Para isso realizou oficinas pedagógicas de produção textual com alunos de turmas iniciais do primeiro segmento da EJA, de uma escola municipal localizada em São Gonçalo-RJ, e entrevistas dialogadas com os professores dessas turmas.

Ao longo das oficinas, foram apresentados e discutidos temas, relacionados ao contexto dos alunos, através de variados gêneros textuais, orais e escritos, dinâmica que possibilitou um maior envolvimento dos alunos que se sentiam mais à vontade para fazer comentários e se colocarem acerca do assunto discutido. É importante destacar que os temas das oficinas escolhidos pela pesquisadora suscitavam nos alunos o relato de memórias, de situações vividas pelos estudantes, já que eles iam se identificando com o que era discutido. Essa maior interação oral dos estudantes durante as oficinas possibilitou uma participação mais ativa no processo de aprendizagem, já que eles assumiam uma voz ativa durante a comunicação. Tal fato contribuiu não apenas para uma melhor compreensão do tema abordado, mas, principalmente, das atividades que foram solicitadas logo após.

Ao entrevistar as professoras das turmas, Garcia (2014) direcionou questionamentos acerca da importância e da mediação entre a oralidade e a escrita em

suas práticas, em busca de compreender como essa relação pode contribuir para a produção de sentidos (humano, social ou ideológico) no contexto de aprendizado dos alunos e da própria prática docente. Através desse diálogo, percebeu a inter-relação entre os sentidos apresentados pelas enunciações, orais e escritas, dos alunos revelados durante as oficinas e as propostas didáticas realizadas pelas docentes em suas práticas de ensino. Ao elaborar e mediar as atividades, considerando os conhecimentos trazidos pelos alunos e revelados em suas vozes, faladas e escritas, as professoras demonstraram a importância da valorização dos sentidos ideológicos-vivenciais dos estudantes nas práticas de alfabetização.

Dando continuidade às investigações que tratam da relação entre oralidade e escrita, na perspectiva do continuum, Cesário (2015), na pesquisa “A Oralidade e a escrita na perspectiva do continuum: Uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos”, buscou, através da aplicação de uma sequência didática, envolvendo o estudo dos gêneros orais e escritos, colaborar para a ampliação de propostas didáticas voltadas para o ensino da Variação Linguística, do combate ao preconceito linguístico, da ampliação das possibilidades de uso do Léxico e da adequação linguística em contextos diversos de produção da escrita e da fala. Nesse caminho, dialogou com as proposições de Marcuschi (1997, 2003), Urbano (1999), Koch (1997) e Preti (2004) acerca da oralidade no ensino de língua e de Marcuschi (2010) e Koch (1997) no ensino da escrita associada ao ensino da oralidade, sem protagonismo de uma modalidade da língua sobre a outra.

Após a aplicação dessa proposta em uma turma do 8º período da EJA, percebeu-se que muitas dificuldades apresentadas pelos alunos quanto ao uso da modalidade escrita, em contextos mais formais, devem-se ao atrelamento das condições de produção da fala. Além disso, observou-se que o uso da fala mais monitorada sofre interferência da escrita, e que a produção textual oral, seguindo critérios próprios de sua modalidade, contribui para o ensino e a aprendizagem da fala adequada a diversos contextos.

Nesse mesmo caminho, Santos (2014) apresenta-nos a pesquisa “Práticas de Letramento na EJA: possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa interface do oral com o escrito” como resultado da análise de uma prática envolvendo uma sequência didática sobre gênero relato de experiências vividas. Nesse contexto, a sequência didática constitui-se como recurso metodológico para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos escritos de alunos caracterizados com competência, relativamente desenvolvida, na produção de textos oralizados.

Ao longo da pesquisa, foram realizadas, junto aos alunos, atividades sistematicamente organizadas em torno do gênero, que resultaram em um grupo de textos orais e escritos, classificados como: texto 01 (produção escrita inicial); texto 02 (produção oral inicial) e texto 03 (produção escrita final). Através da análise da produção escrita inicial e final dos alunos, percebeu-se uma relativa evolução nos conhecimentos dos alunos. Já a produção oral, que intermediou as produções escritas, revelou uma maior capacidade dos alunos em textos oralizados. Esse movimento destaca o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, quando consideramos as relações de interface, que compõe o espaço entre a oralidade e a escrita.

Em “Gênero Oral em Sala de Aula: entrevista”, Miranda (2016), a partir de uma perspectiva sociointeracionista, aprofunda as discussões sobre oralidade e escrita, demonstrando que a língua deve ser observada a partir das práticas sociais e de seu uso em situações reais de comunicação e que a fala e a escrita fazem parte do mesmo sistema da língua, não cabendo mais serem concebidas como formas dicotômicas. Para isso, apresenta os resultados da aplicação de uma proposta de atividade com o gênero entrevista, em quatro turmas de Peja (Programa de Educação de Jovens e Adultos) II, correspondentes ao Ensino Fundamental II.

De acordo com a pesquisadora, através dessa atividade, que envolveu a análise de textos empíricos trazidos para a sala, foi possível que os alunos compreendessem as principais características que compõem a entrevista e de que forma esses elementos contribuem para a produção de sentido no texto. A escuta da entrevista, o estudo mais consciente das características da fala, a comparação da entrevista oral e da entrevista escrita e a promoção de atividades de retextualização enfatizaram a relação entre fala e escrita, assim como ampliaram a consciência dos aprendizes em relação aos processos de formulação do texto escrito e do texto oral e suas imbricações.

Além das relações entre oralidade e letramento, uma das pesquisas se debruçou sobre o ensino da oralidade na prática docente. “A oralidade como exercício do dizer de estudantes trabalhadores da EJA”, de Moura (2014), traz, a partir de um estudo inspirado nos princípios da etnopesquisa e na concepção interacionista da linguagem bakhtiniana, a compreensão que estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos têm a respeito de seu desempenho comunicativo oral, nas interações sociais ocorridas no contexto escolar- e fora dele-, e o modo como essa compreensão interfere em sua atuação como falantes da modalidade oral da língua, nos diferentes contextos de produção da linguagem.

Na escola *lócus* da pesquisa, foram observadas aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela professora regente da classe, a fim de se analisar a prática de ensino e as relações que podem ser estabelecidas entre o fazer pedagógico nas classes de EJA e o desempenho da competência comunicativa oral dos alunos. Na instância do trabalho, foi feito o acompanhamento de estudantes da EJA, sujeitos da pesquisa, que, atuando como falantes, desenvolvem também as suas funções profissionais.

Ao final dos estudos, chegou-se à conclusão de que há uma distância entre o que compreendem os estudantes trabalhadores da EJA acerca de seu desempenho linguístico e comunicativo e o que, efetivamente, na prática da oralidade, esses sujeitos são capazes de produzir, considerando-se as diferentes demandas requeridas pelas interações sociais nas instâncias discursivas nas quais circula e, conseqüentemente, as linguísticas. Chegou-se, também, à conclusão de que, na escola, é necessário se repensar as concepções em torno do ensino de Língua Portuguesa, nas classes de EJA, a fim de promover a inserção de atividades de ensino da modalidade oral, com o intuito de favorecer o avanço dos estudantes nesse campo da linguagem.

Santos (2010), através da pesquisa “Variação Linguística na 3º fase da Educação de Jovens e Adultos: Saberes e Práticas.”, apresenta uma análise dos conhecimentos e da transposição didática realizada por uma professora do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca do tema e da abordagem da variação linguística, especialmente, relacionada à oralidade dos alunos. Nessa direção, a pesquisadora observou aulas durante um mês em uma sala de aula da 3ª fase da EJA. Além disso, aplicou questionários com os alunos e a professora para traçar seus perfis, bem como realizou uma entrevista semi-estruturada com a professora da turma.

Os resultados apontaram que a professora observada possuía conhecimento teórico sobre o tema da variação linguística, porém não foi constatada em sua prática docente a transposição didática destes conhecimentos. No que diz respeito às intervenções, a professora baseou-se mais nas orientações descritas na gramática normativa do que em pressupostos da sociolinguística, propondo atividades de reescrita de palavras do “errado para o certo”, sem discutir com os alunos (as) os aspectos sócio-históricos, ideológicos e comunicativos que permeiam a língua. Posicionamento que não contribui para o desenvolvimento das competências voltadas a compreensão e aos usos das variedades linguísticas pelos alunos

Seguindo com as discussões acerca da oralidade e variação linguística, a pesquisa “A Variedade Padrão e a Oralidade na EJA: uma abordagem sociolinguística e

discursiva”, realizada por Botelho (2014), investiga se os alunos do segundo segmento da EJA, do 6º ao 9º ano, são desafiados a trabalhar a fala estilisticamente e adequá-la a situações específicas de uso e qual o grau de conscientização e valoração que esses alunos dão ao aprendizado da oralidade monitorada na escola. Nesse caminho, a autora também busca compreender qual monitoramento é mais difícil para eles, se o da oralidade ou o do letramento.

A partir da realização de pesquisa bibliográfica, questionários, entrevistas gravadas e da análise de documentos oficiais acerca das proposições de ensino da variedade linguística, a pesquisadora constata que os alunos são expostos, predominantemente, a atividades de letramento com orientação normativa e prescritivista, nas quais a oralidade não é monitorada. A ausência de atividades voltadas à oralidade de maneira sistemática faz com que os alunos não gostem de atividades orais, apesar de revelarem o desejo de se expressar melhor. Nesse contexto, a fala e a escrita monitoradas receberam avaliações equiparadas em grau de dificuldade.

Diante desse cenário, a autora conclui que já circulam no meio escolar investigado alguns princípios da Sociolinguística Educacional, entretanto ainda existem algumas necessidades, como o aumento da conscientização dos alunos sobre a diversidade linguística, uma maior formação sociolinguística especializada para os docentes e o desenvolvimento de um currículo bidialetal com material didático adequado.

A perspectiva de ensino da oralidade através dos gêneros orais é ressaltada por meio da pesquisa “Práticas de oralidade como perspectiva de letramento, mediadas pela rádio escolar”. Neste trabalho, Lima (2016) nos traz o resultado de uma proposta intervencionista e aplicada envolvendo gêneros orais, que partiu de uma prática menos elaborada para uma forma mais monitorada de uso da oralidade em situações públicas formais de comunicação. Essa proposta culminou na produção de programas radiofônicos elaborados por alunos do 5º ao 9º ano e alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJA EF II – 1ª ETAPA) de uma escola pública de Itabaiana/SE, na qual a pesquisadora trabalha.

A fim de preparar os alunos para a utilização dos gêneros orais nas diferentes situações de comunicação, alertando-os para a adequação da linguagem nos diferentes contextos de uso, utilizou-se o suporte rádio escolar. A partir desse suporte, foram realizadas oficinas sobre os gêneros orais formais, conduzindo os discentes a uma reflexão sobre a importância da oralidade para a interação e a formação do cidadão. Antes de terem contato com uma rádio escolar, os alunos visitaram uma emissora de

rádio pública, com o intuito de conhecer um pouco de seu funcionamento, além das diferentes linguagens utilizadas (mais formais para as menos formais).

Por meio dessa proposta, foi possível desenvolver um ensino mais dinâmico, atraente e eficaz, que estimulou a participação ativa dos alunos, desenvolvendo o senso crítico e sua capacidade de percepção dos variados usos da linguagem nas diferentes instâncias públicas. Os alunos obtiveram um maior domínio dos recursos não verbais presentes na comunicação, bem como uma maior capacidade de reflexão em suas escolhas linguísticas no que diz respeito ao contexto discursivo.

Ainda na perspectiva de ensino dos gêneros orais, Arruda (2018), com vistas a ampliar a competência argumentativa dos alunos e a competência oral em situações mais formais de uso da linguagem, desenvolve, na pesquisa “O Debate na EJA: dando voz na escola para a vida”, uma sequência didática (DOLZ et al, 2013) com o gênero debate, junto a uma turma de 4º nível da Educação de Jovens e Adultos, equivalente ao 8º e ao 9º ano.

Inserida nas discussões do Interacionismo Sociodiscursivo e embasada nos pressupostos da pesquisa-ação, a pesquisadora possibilita, em um primeiro momento, o contato dos alunos com exemplares do gênero debate e com outros textos de gêneros diversos sobre temas relacionados ao que seria debatido. Logo após, desenvolve uma produção inicial, a partir da qual foram organizados os módulos didáticos, de modo a resolver os problemas discursivos, textuais e linguísticos encontrados.

A partir dos resultados observados, Arruda (2018) pode compreender a relação entre as representações que os sujeitos debatedores tinham das condições de produção e os argumentos usados na primeira e na segunda produção. Sua relevância reside, sobretudo, na possibilidade de desenvolver a competência argumentativa, tão requerida para o exercício da cidadania, e de se trabalhar o oral formal.

Por meio desse breve panorama acerca das pesquisas realizadas no campo do ensino da oralidade na EJA, podemos perceber que, apesar de a oralidade constituir-se como um objeto de ensino a ser trabalhado nas salas de aula e da consolidação de algumas pesquisas que revelam as possibilidades do seu ensino, no contexto da EJA isso ainda é bastante incipiente. Dada a ausência de trabalhos que tomam como objeto de análise e investigação o ensino da oralidade e dos gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa da EJA e o pequeno número de pesquisas que, de uma forma geral, tratam do ensino da oralidade na EJA, em um espaço de tempo considerável.

Grande parte das pesquisas encontradas discute a relação oralidade/escrita e, mesmo partindo de uma concepção teórica que considera essas duas modalidades da linguagem como distintas e não dicotômicas, traz o oral como meio para a construção da escrita. Seguida das pesquisas sobre oralidade e letramento, temos as que apresentam a oralidade a partir de um viés da variação linguística e as que tratam o ensino do oral através dos gêneros, empatadas em segundo lugar com 02 trabalhos cada uma; e por fim, as investigações que trataram da oralidade na prática docente, com apenas 01 pesquisa. Essas informações revelam ainda mais importância e a necessidade de tomar o ensino da oralidade como objeto de investigação no contexto de ensino de Língua Portuguesa na EJA, assim como nos livros didáticos voltados a essa modalidade de ensino.

Baseados nessas reflexões teóricas, detalhamos, a seguir, o percurso metodológico que será adotado, em busca de viabilizar a realização dessa pesquisa.

3 CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico adotado nesta investigação em busca de cumprir os objetivos traçados, os quais, de maneira geral, foram definidos no sentido de analisar propostas didáticas para o ensino dos gêneros orais, apresentadas pela coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa mais adotada no PNLD 2014, voltada à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (anos finais do Ensino fundamental), bem como o trato dado pelos docentes ao que lhes é proposto para o ensino da oralidade no contexto dessas obras. E de modo mais específico, no sentido de investigar o repertório de gêneros orais, apresentado pela coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa mais adotada no PNLD EJA 2014, voltada à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (anos finais do Ensino Fundamental); analisar as propostas de ensino dos gêneros orais presentes nas obras analisadas; compreender como as docentes concebem o trato com a oralidade em suas práticas e nas propostas de ensino dos gêneros orais sugeridas pelos manuais didáticos; e identificar as estratégias de ensino mobilizadas pelas docentes, ao relatarem o trabalho com as propostas didáticas apresentadas pelas obras investigadas.

Para isso, inicialmente, apresentamos a abordagem de pesquisa utilizada, a caracterização do *lôcus* da pesquisa e do processo de seleção dos sujeitos investigados, as etapas da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados, o processo de construção das categorias de análise e a perspectiva de tratamento dos dados.

3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

Nessa pesquisa, em busca de atender aos objetivos traçados, desenvolvemos uma investigação de cunho qualitativo. Adotamos essa perspectiva metodológica por acreditarmos que, no cenário atual das pesquisas relacionadas às ciências humanas e sociais, onde se inclui o campo educacional, a pesquisa qualitativa apresenta-se como uma das principais alternativas que possibilita o estudo de fenômenos que envolvem os seres humanos e as relações que estabelecem, nos diversos espaços com os demais

sujeitos, visto que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e dos significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Ressaltamos que a pesquisa qualitativa é amplamente utilizada em estudos que tratam do processo de ensino-aprendizagem, dentre eles o ensino de língua, devido à complexidade de fatores que interagem e influenciam a realização dessa atividade. Ludke e André (1986) reforçam essa ideia ao apontarem que, para o ambiente escolar ser estudado com o rigor científico, é necessária a utilização de subsídios oferecidos pela vertente qualitativa, pois esses elementos possibilitam uma maior atenção com o preparo do planejamento, com o controle da pesquisa, com a escolha e o tratamento do objeto etc.

As orientações metodológicas que fazem parte desse tipo de pesquisa baseiam-se numa linha interacionista e interpretativista, que defende o estudo das relações humanas considerando que o homem não é um ser passivo, mas sim um sujeito dinâmico que interage, interpreta, constrói significados e atua no espaço em que vive constantemente, constituindo-se

não apenas *como* agentes interpretativos de seus mundos, mas também *compartilhando* suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas (PRUS *apud* MOREIRA, 2002, p.50-51, grifo nosso).

Tal fato torna a vida humana e, conseqüentemente, a prática docente uma ação interativa e interpretativa, realizada por meio do contato e da interação entre as pessoas.

A respeito desse caráter interpretativo, Erickson (*apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p.34) ressalta que os métodos qualitativos “têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social”. Diante dessa colocação, assume-se como incumbência do pesquisador qualitativo pautar seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se em investigar a experiência vivida pelos seres humanos.

A partir dessas discussões, acreditamos que o objeto de estudo aqui em foco, a saber: as propostas didáticas para o ensino dos gêneros orais apresentadas pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, bem como o seu ensino nas práticas de professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, insere-se na abordagem de pesquisa qualitativa. Isso por possibilitar a investigação do ensino dos gêneros orais por meio da análise e da reflexão acerca do que propõem os LDs e das estratégias mobilizadas pelos docentes ao tratarem com essas propostas didáticas. Sendo assim, justificamos a relação dessa

perspectiva de pesquisa com o nosso objeto de estudo ao considerarmos a necessidade de investigar o ensino do oral, em contextos concretos e dinâmicos.

Sob a lente da dimensão qualitativa, caracterizamos, a seguir, os sujeitos de investigação e o *lócus* de pesquisa.

3.2 *LÓCUS* E SUJEITOS DE PESQUISA

A eleição dos sujeitos envolvidos na pesquisa se deu a partir da consideração de alguns requisitos:

- a Ter formação mínima no curso de Licenciatura em Letras e lecionar como professores de Língua Portuguesa em turmas da EJA;
- b Utilizar em suas práticas de ensino os LDs de Língua Portuguesa, adotados pela rede de ensino em que leciona e aprovados pelo PNLD EJA (2014);
- c Aceitar participar da pesquisa, de maneira voluntária, autorizando a gravação de suas falas, bem como divulgação dos dados após a nossa análise.

A partir da eleição desses critérios, entramos em contato com as 11 (onze) escolas (9 municipais e 2 estaduais) localizadas no município de Goiana-PE, que oferecem turmas do segundo segmento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano). A escolha desse município se justifica pela necessidade de interiorização e de ampliação de pesquisas que não se restrinjam aos grandes centros urbanos, mas, que possibilitem a compreensão de como se dá o ensino de língua nos diferentes contextos e nas diferentes regiões do estado.

Nossa aproximação com as escolas ocorreu em março de 2021, para apresentação de nossa pesquisa à direção, bem como para conhecer as professoras que ministravam o componente curricular Língua Portuguesa nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental da EJA. Visou também identificar quais docentes se disponibilizariam a participar como sujeitos colaboradores de nossa investigação. No contexto de nosso convite, duas docentes se prontificaram a participar, aceitando ter a suas falas gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas e divulgadas, conforme critérios estabelecidos.

As docentes, sujeitos de nossa pesquisa, denominadas neste trabalho como Professora Ana e Professora Lia (codinomes atribuídos de maneira aleatória como meio de preservar suas imagens e identidades), são formadas em Letras e lecionam como

professoras de Língua Portuguesa em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da EJAII em escolas públicas (municipal e estadual) do município de Goiana – PE. Vejamos, no quadro geral, a caracterização do perfil dessas docentes:

Quadro 1 - Identificação das docentes participantes

Docente	Rede de Ensino	Tempo de Docência na EJAII	Formação
Professora Ana	Municipal	15 anos	• Licenciatura em Letras • Mestrado em Letras (Profletras)
Professora Lia	Estadual	06 anos	• Licenciatura em Letras • Mestrado em Letras (Profletras)

Fonte: A autora, 2022

O quadro acima revela a experiência que as professoras Ana e Lia apresentam no ensino de língua materna na EJAII, tendo em vista que lecionam há 15 (quinze) e 06 (seis) anos, respectivamente, nessa modalidade. Essa experiência lhes possibilita uma melhor compreensão do funcionamento das situações próprias à docência (prática pedagógica e organização escolar), dando-lhes uma maior autonomia na construção e na mobilização dos saberes necessários ao ensino e à aprendizagem. Diante desse cenário, acreditamos que nossos sujeitos atendem ao perfil traçado para esta investigação, uma vez que as docentes mostram-se bem integradas ao seu campo de atuação, bem como à cultura das redes de ensino em que atuam.

Após caracterizarmos nossos sujeitos e o *lôcus* em que se deu a investigação, passamos a descrição das etapas dessa pesquisa e os instrumentos de coleta que foram utilizados.

3.3 ETAPAS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, seguimos algumas etapas, conforme veremos a seguir.

- I **Seleção e análise da coleção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa aprovada pelo PNLD EJA (2014) e direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos:** através da análise desses manuais, tivemos a oportunidade de compreender o que é proposto para o ensino da oralidade, bem como o repertório de gêneros orais e as propostas de ensino, apresentadas por essas obras.

No PNLD EJA 2014 foram aprovadas 06 (seis) coleções de LDs voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental, todas elas foram adotadas nas diversas escolas por todo o país, em maior e menor abrangência, como revelam os dados do FNDE⁶. Como um dos nossos objetivos é observar o que vem sendo proposto para o ensino da oralidade nas escolas públicas, através do que propõe o LD de Língua Portuguesa da EJA, estabelecemos como critério para escolha da coleção a ser analisada aquela que tivesse maior abrangência, tendo sido a mais adquirida pelo governo e a mais distribuída às escolas.

Para a identificação de qual coleção foi a mais adotada nas escolas públicas de todo o país, no PNLD EJA 2014, realizamos uma busca site do FNDE, na aba PNLD/Dados Estatísticos, onde constam informações estatísticas acerca da aquisição e distribuição dos livros didáticos a cada ano. Acessamos o arquivo “PNLD EJA 2014 – VALORES DE NEGOCIAÇÃO POR TÍTULO – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO” e identificamos as seguintes informações:

Tabela 1 – Coleções do PNLD EJA 2014 adquiridas e distribuídas às escolas

Posição	Coleção	Tipo de Livros		Tiragem Total
		Livro do Aluno	Manual do Professor	
1 ^a	EJA Moderna, Editora Moderna	3.607.244	120.435	3.727.679
2 ^a	Caminhar e Transformar – Editora FTD	2.210.173	46.669	2.256.842
3 ^a	Alcance EJA – Editora Positivo	1.120.287	24.850	1.145.137
4 ^a	Tempo de Aprender – Editora	447.936	16.807	46.4743

6 <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>

	IBEP			
5ª	Saberes da Vida, Saberes da Escola – Editora Ática	142.948	8.064	151.012
6ª	Contexto de Vida e Trabalho – Editora Global	94.940	4.977	99.917
Total		7.623.528	221.802	7.845.330

Fonte: A autora, 2022

Como podemos verificar na tabela acima, no ano de 2014, o PNLD EJA adquiriu 7.845.330 (sete milhões oitocentos e quarenta e cinco mil trezentos e trinta) LDs, entre livros do aluno e manuais do professor, voltados aos anos finais do Ensino Fundamental, de todas as áreas do conhecimento. Desses, 3.727.679 (três milhões setecentos e vinte e sete mil seiscentos e setenta e nove), quase a metade da quantidade total, foram da coleção EJA Moderna, da Editora Moderna, título que ocupa o primeiro lugar na lista de coleções adquiridas e distribuídas, com uma diferença de mais de 1 milhão de exemplares em relação à coleção que ocupa a segunda colocação. Ao analisarmos os números relativos à reposição de livros nas escolas nos anos posteriores ao PNLD EJA 2014, observamos que a mesma coleção ocupa o topo da lista. Vale ressaltar que identificamos a reposição de LDs voltados à EJA apenas nos anos de 2015, 2016 2017 e 2018, de acordo com as informações apresentadas na página do FNDE.

Como nossa pesquisa foi realizada no município de Goiana, localizado na Mata Norte de Pernambuco, que apresenta tanto escolas públicas estaduais como municipais que ofertam turmas da EJA - anos finais do Ensino Fundamental, buscamos investigar se as escolas desse município também adotaram a coleção EJA Moderna Língua Portuguesa. Ao analisarmos a página do SIMAD (Sistema do Material Didático)⁷, que disponibiliza informações acerca da distribuição de coleções por cidade e escola, pudemos observar um cenário similar ao descrito acima. Ou seja, todas as escolas, estaduais e municipais, adotaram a mesma coleção: EJA Moderna Língua Portuguesa, da Editora Moderna. Além disso, confirmamos essa informação junto à Secretaria Municipal de Educação e às Escolas Estaduais de Goiana-PE, que confirmaram a utilização da mesma coleção até os dias atuais, o que justifica ainda mais ela ser tomada como objeto dessa investigação.

Algo que nos chamou a atenção é que nas informações disponibilizadas pelo SIMAD para o ano de 2014, ano previsto para a chegada dos livros escolhidos no PNLD EJA 2014 nas escolas, não constam distribuições de LDs para os alunos da EJA nas

⁷ <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>

instituições públicas de ensino desse município. Apenas a partir de 2016 a coleção EJA Moderna é distribuída nas escolas, com reposição nos anos de 2017 e 2018. Nos anos posteriores, 2019 e 2020, há novamente uma lacuna na redistribuição dessas coleções. Esse fato ressalta a ausência e a descontinuidade de investimentos do Governo Federal em programas de distribuição de materiais didáticos importantes como o PNLD EJA.

Sendo assim, a obra que tomaremos como objeto de análise nesta investigação será a Coleção EJA Moderna de Língua Portuguesa, anos finais do Ensino Fundamental, manual do professor.

Quadro 2 – Dados Gerais da Coleção de Livros Didáticos

Autores	Título	Ano	Editores
Obra Coletiva Editora Responsável: Virginia Aoki	EJA Moderna – Língua Portuguesa	6º ao 9º ano	Editora Moderna

Fonte: A autora, 2022

Após selecionarmos a coleção que foi tomada como objeto de investigação, realizamos dois movimentos de análise:

1 – Levantamento do repertório de gêneros orais, ao longo dos 4 volumes da coleção de Livros Didáticos EJA Moderna de Língua Portuguesa (anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano), e da quantidade de propostas didáticas que tomam esses gêneros como objetos de reflexão. Organizamos essas informações, de acordo com o que propõe o quadro abaixo.

Quadro 3 – Repertório de Gêneros Oraís e Quantidade de Propostas Didáticas ofertadas pela Coleção

Volume	Seção	Gênero Oral	Páginas
6º ano			
7º ano			
8º ano			
9º ano			

Fonte: A autora, 2022

2 - Análise das propostas didáticas que propõem o trato com os gêneros orais, apresentadas pela coleção. Para isso, observamos os encaminhamentos e as estratégias

ofertadas pela coleção em busca de compreender como ela propõe o ensino da oralidade através dos gêneros orais. Ressaltamos que a compreensão das propostas de ensino dos gêneros orais apresentadas pela coleção analisada nos possibilitou uma maior percepção da contribuição que os LDs de língua portuguesa podem ofertar no contexto das práticas de ensino na EJA.

A análise da coleção também nos auxiliou na escolha dos protocolos de atividade que foram utilizados, nos momentos de entrevista inicial e final com as docentes, como instrumento para percebermos como as professoras enxergam e compreendem as propostas voltadas ao trato com os gêneros orais, ofertadas pelos LDs de Língua Portuguesa, bem como as estratégias que mobilizariam para o seu ensino.

No contexto de pesquisa, as entrevistas, de acordo com Rosa e Arnoldi (2006), podem ser classificadas como estruturada, que busca uma maior objetividade dos sujeitos através de um roteiro fechado de questões; semiestruturada, que permite uma maior subjetividade através de um roteiro que leva os sujeitos a refletirem sobre os temas abordados; e livre, que busca um relato livre do sujeito sobre a temática colocada. A escolha por determinado tipo de entrevista não ocorre de maneira neutra, mas sim, a partir do objeto de estudo e dos objetivos traçados para a investigação (ZAGO, 2003).

A partir dessa perspectiva e considerando nosso objeto de estudo, optamos por realizar com os sujeitos colaboradores entrevistas semiestruturadas, uma vez que, de acordo com Boni e Quaresma (2005), esse instrumento configura-se como uma importante ferramenta de coleta, mais flexível, por meio da qual é possível não somente a realização de perguntas pré-determinadas necessárias à pesquisa, mas também a ampliação das mesmas, dando liberdade ao entrevistado de se expressar e a possibilidade ao entrevistador de realizar novos questionamentos que melhor atendam aos objetivos da pesquisa.

Sendo assim, realizamos com as docentes uma entrevista semiestruturada com o objetivo de compreendermos como concebem o trato com a oralidade em suas práticas e nas propostas de ensino dos gêneros orais sugeridas pelos manuais didáticos. Nesta ocasião, lançamos questionamentos acerca da sua compreensão sobre o ensino da oralidade; da presença de propostas didáticas voltadas ao ensino da oralidade em suas práticas de ensino; do papel que os livros didáticos de Língua Portuguesa assumem na escola ou organização dessas propostas; das suas opiniões sobre o livro didático escolhido e utilizado em suas salas de aula e sobre o que ele propõe para o ensino da

oralidade no contexto da EJAI, bem como sobre quais estratégias didáticas mobilizariam para a realização das atividades propostas por esses manuais para o ensino dos gêneros orais.

A seguir, descreveremos com maior clareza como ocorreu essas etapas da pesquisa.

- II **Entrevista Inicial:** cujo objetivo foi compreender o olhar das 02 (duas) docentes de Língua Portuguesa da EJAI sobre a sua prática com o ensino da oralidade e sobre as propostas de ensino dos gêneros orais apresentadas pelos LDs. No momento da entrevista, lançamos questionamentos que possibilitaram às docentes refletirem acerca da oralidade em suas práticas de ensino e de como eles percebem as propostas didáticas ofertadas pelos manuais de Língua Portuguesa.

Para atender a esses objetivos, a entrevista obedeceu a um roteiro composto por 06 (seis) questões investigativas, conforme podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 4 – Apresentação do roteiro da entrevista inicial

Categorias	Entrevista	Objetivos
1 Ensino dos gêneros orais na prática docente da EJAI	1. Para você qual a importância do trabalho com a oralidade no contexto de ensino de Língua Portuguesa?	1 Compreender como as docentes concebem o trato com a oralidade em suas práticas e nas propostas de ensino dos gêneros orais sugeridas pelos manuais didáticos;
1.1 Olhar Docente sobre o Ensino da Oralidade	1.1 Ao seu ver, como a oralidade é trabalhada nesse contexto?	
1.1.1 Olhar Docente sobre o Ensino da Oralidade na Escola	2. Em sua prática de sala de aula, você já realizou ou costuma realizar alguma atividade que teve como foco o ensino dos gêneros orais?	
1.1.2 Olhar Docente sobre o Ensino da Oralidade em suas	2.2 Poderia descrevê-la? 2.3 O que a levou a propor essa atividade? Houve algum motivo específico?	
	3. Em alguma dessas atividades, você tomou como base alguma proposta ofertada pelo livro didático de Língua	

Práticas 1.1.3 Olhar Docente sobre o Ensino da Oralidade no Livro Didático	Portuguesa utilizado? 3.1 Com que objetivo você escolheu essa atividade?	
	4. Como o livro didático propõe o ensino dos gêneros orais? 4.1 Como, geralmente, essas propostas se organizam? 4.2 Quais os seus objetivos e o que buscam trabalhar junto aos alunos?	
	5. Em sua opinião, essas propostas didáticas apresentadas pelos livros didáticos para o ensino da oralidade são adequadas aos alunos da EJA? Poderia explicar?	
	6. Para você, o que poderia ser aprimorado nas propostas apresentadas pelo livro didático para o ensino dos gêneros orais? 6.1 Que aspectos são bem trabalhados e quais poderiam ser ampliados?	

Fonte: A autora, 2022

Após lançarmos esses questionamentos iniciais e compreendermos de uma forma mais ampla como as docentes compreendem o trato com a oralidade em suas práticas de ensino e nas propostas ofertadas pelos LDs, apresentamos às professoras os protocolos das 06 (seis)⁸ atividades identificadas na coleção EJA Moderna Língua Portuguesa e solicitamos que selecionassem um dos exemplares que pudesse ser

⁸ Ressaltamos que ao longo dos quatro volumes da coleção EJA Moderna Língua Portuguesa (6º ao 9º ano) foram identificadas apenas 06 (seis) atividades que apresentavam como objetivo o estudo de um gênero oral.

trabalhado junto aos seus grupos-salas, para que fosse discutido em uma próxima entrevista. Entregamos esses protocolos com antecedência para que as docentes pudessem refletir e analisar as atividades antes de selecionar. Nesse momento, deixamos as duas livres para escolherem a proposta que mais se identificavam e atendia as demandas de seus grupos-salas.

- III **Entrevista Final:** cujo objetivo foi identificar as estratégias de ensino mobilizadas pelas docentes, ao relatarmos⁹ o trabalho com as propostas didáticas apresentadas pelas obras investigadas. Para isso, lançamos questionamentos que possibilitaram as docentes partilharem como realizariam a proposta selecionada do LD em suas turmas, quais estratégias mobilizariam e quais ajustes, sugestões e/ou intervenções seriam pertinentes para a aplicação da atividade.

A entrevista final foi composta por 06 (seis) questões norteadoras. Vejamos a seguir.

Quadro 5 – Apresentação do roteiro da entrevista final

Categorias	Entrevista	Objetivos
1. Ensino dos gêneros orais na prática docente da EJA; 1.1 Estratégias Didáticas para o Ensino da Oralidade/Gêneros Oraais a partir das Propostas Ofertadas pelo Livro Didático.	1. Qual a proposta de atividade que você selecionou?	1. Identificar as estratégias de ensino mobilizadas pelas docentes, ao relatarmos o trabalho com as propostas didáticas apresentadas pelas obras investigadas.
	2. Quais foram os seus objetivos ao selecionar essa atividade para trabalhar esse gênero oral?	
	3. Como você aplicaria essa proposta junto aos seus alunos? 3.1 Seguiria a proposta apresentada pelo livro e/ou faria ajustes? (Em caso de ajustes, quais seriam?)	

⁹ Destacamos que os protocolos escolhidos pelas professoras não foram aplicados junto às suas turmas, tendo em vista que no período de coleta das informações as aulas estavam ocorrendo remotamente, devido a pandemia da COVID-19. Dessa forma, as docentes apresentaram o relato de como poderiam desenvolver essas atividades em suas práticas.

	4. Poderia descrever quais estratégias você mobilizaria para possibilitar o ensino e a aprendizagem do gênero trabalhado?	
	5. Quais estratégias de ensino ofertadas pela atividade você considera que são essenciais para a sua realização?	
	5.1 E quais você precisaria modificar e/ou ampliar para que atingissem o objetivo esperado de ensino do gênero?	
	6. Ao pensar sobre o desenvolvimento dessa atividade junto aos seus alunos, você sentiu falta de algum aspecto que você considera importante para a compreensão do gênero? Justifique a importância desse aspecto no seu ponto de vista.	

Fonte: A autora, 2022

Ressaltamos que, devido à suspensão das aulas presenciais em decorrência da Pandemia do Covid-19, optamos por realizar as entrevistas com as docentes remotamente, através da plataforma *google meet*, no período de março a setembro de 2021. As etapas de coleta dos dados ocorreram através de um processo contínuo, no qual as atividades se relacionaram de uma maneira interdependente, influenciando-se e complementando-se. Ao longo do desenvolvimento das etapas de entrevista inicial e final, realizamos gravações dos encontros em áudio e vídeo, os quais foram, posteriormente transcritos, o que nos permitiu coletar os dados que emergiram desses momentos. Ao tratar da coleta de dados, Bortoni-Ricardo (2008) ressalta que as gravações em áudio e em vídeo configuram-se como meios bastante apropriados, tendo em vista que permitem

ao pesquisador revisitar os dados, quantas vezes for necessário ao longo da transcrição e análise dos dados, para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo. Fez parte desse processo o nosso compromisso ético com as docentes participantes, no sentido de preservar suas identidades, bem como de entregarmos uma cópia da transcrição de suas falas e das filmagens para que pudessem lê-las e revisá-las antes de serem divulgadas. Com esse acordo, deixamos as docentes livres para ocultar ou acrescentar as informações que desejarem. Além disso, mantivemos o nosso compromisso em guardar de forma sigilosa as cópias das gravações (áudio e vídeo) após a finalização da pesquisa. Destacamos, ainda, que as docentes tiveram ciência dos dispositivos legais, descritos no Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE), que as acobertava a declinar da investigação a qualquer momento.

De posse das informações provenientes das etapas da pesquisa, realizamos a triangulação dos dados com o objetivo de observar o fenômeno investigado e de ampliar a compreensão dos resultados obtidos (BORTONI-RICARDO, 2008). Corroborando as ideias dessa autora, Gil (2010) afirma que triangulação dos dados permite a ampliação da maneira como as informações coletadas são compreendidas pelo pesquisador e faz com que as interpretações dos dados sejam contextualizadas, a partir da relação entre os vários pontos de vista acerca do tema abordado.

Cientes dos procedimentos de coleta de dados, passamos para a descrição de como se construiu as categorias e a perspectiva de análise dos dados.

3.4 CATEGORIAS E ANÁLISE DOS DADOS

Ao iniciarmos essa investigação, elencamos algumas macrocategorias que nortearam nossa coleta e análise dos dados, construídas através da reflexão acerca do nosso objeto de estudo e dos objetivos colocados para a investigação. A partir delas e dos objetivos traçados, agrupamos as questões que levantamos junto aos sujeitos nos momentos de análise da coleção de livros didáticos e de entrevista inicial e final, como foi descrito acima. Vejamos:

Quadro 6 – Macrocategorias e objetivos de pesquisa

Macrocategorias	Objetivos
1. Ensino dos Gêneros Orais	1. Investigar o repertório de gêneros

nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa da EJA	orais, apresentado pela coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa mais adotada no PNLD EJA 2014, voltada à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (anos finais do Ensino Fundamental);
	2. Analisar as propostas de ensino dos gêneros orais presentes nas obras analisadas;
2. Ensino dos Gêneros Orais na Prática Docente da EJA	3. Compreender como as docentes concebem o trato com a oralidade em suas práticas e nas propostas de ensino dos gêneros orais sugeridas pelos manuais didáticos;
	4. Identificar as estratégias de ensino mobilizadas pelas docentes, ao relatarem o trabalho com as propostas didáticas apresentadas pelas obras investigadas.

Fonte: A autora, 2022.

Posteriormente, a partir de nossa imersão nos dados, provenientes das entrevistas realizadas com as docentes (EI e EF), identificamos microcategorias relacionadas à categoria 2 - Ensino dos Gêneros Orais na Prática Docente da EJA. Vejamos:

Quadro 7 – Macrocategorias e microcategorias

Macrocategorias	Microcategorias	
1. Ensino dos Gêneros Orais nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa da EJA		
2. Ensino dos Gêneros Orais na Prática Docente da EJA	2.1 Olhar Docente sobre o Ensino da Oralidade	2.1.1 Olhar Docente sobre o Ensino da Oralidade na Escola
		2.1.2 Olhar Docente sobre o Ensino da Oralidade na em suas Práticas

		2.1.3 Olhar Docente sobre o Ensino da Oralidade na no Livro Didático
	2.2 Estratégias Didáticas para o Ensino da Oralidade/Gêneros Oraís a partir das Propostas Ofertadas pelo Livro Didático	2.2.1 Análise das estratégias de ensino mobilizadas na realização da atividade sobre o gênero entrevista

Fonte: A autora, 2022.

Nesse percurso, assumimos a abordagem “indutivo-construtiva”, visto que nela as categorias são resultantes de um processo de construção ao longo do trabalho através da sistematização e analogia (MORAES, 1999). Segundo Lincoln e Guba (*apud* MORAES, 1999), para a realização dessa abordagem são necessários o método de indução analítico e o método de comparação constante. Ambos fundamentados na indução, processo em que as regras de categorização fazem intensa utilização do conhecimento tácito do pesquisador como fundamento para a constituição de categorias, que são elaboradas durante a análise das informações. Ao longo desse processo, tanto as categorias como as regras de categorização foram permanentemente revistas e aperfeiçoadas. Sob o prisma dessa perspectiva, elencamos as categorias que constituíram os eixos de nossa análise, ordenando as informações presentes nos conteúdos das mensagens.

Nesse processo de análise, tomamos o conteúdo como elemento norteador. Para isso, submeteremos os dados coletados aos encaminhamentos da análise de conteúdo categorial (BARDIN, 1997), por acreditarmos que o conjunto de técnicas inseridas nessa abordagem corrobora a um melhor tratamento, explicação e sistematização das informações presentes nas mensagens coletadas; ajudando-nos a enxergar de uma maneira mais clara os significados nelas contidos e a elencar as categorias de análise tomando o conteúdo como norteador.

Bardin (1997) define a análise de conteúdo como um agrupamento de técnicas que visa

obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.42)

A partir das ideias apresentadas por essa autora, acreditamos que esse processo, permite ao pesquisador visualizar as mensagens produzidas, considerando os múltiplos significados inerentes ao contexto em que foram produzidas. Ao analisar os conteúdos provenientes dos dados coletados o pesquisador pode compreender não só o dito, mas também o que está nas entrelinhas da mensagem.

Esse aspecto é reforçado por Oliveira, Andrade, Ens e Mussis (1996), segundo os quais a análise do conteúdo

tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificativas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem. (p. 3-4)

Inseridos nessa perspectiva, consideramos que o diálogo estabelecido com as condições de produção e de recepção das informações nos possibilitou analisar os dados obtidos com olhares questionadores, que ampliaram a significação do conteúdo apresentado e, conseqüentemente, o resultado da pesquisa. Constitui-se, assim, como um procedimento metodológico adequado ao tratamento dos dados coletados, uma vez que exploramos as propostas de ensino dos gêneros orais no contexto dos livros didáticos e suas concretizações na prática pedagógica dos docentes.

Após compreendermos como se deu o percurso metodológico desta investigação, apresentamos nos próximos capítulos os resultados da análise das informações coletadas.

4 CAPÍTULO 4 - ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DA EJA

Neste capítulo, trazemos os resultados da análise da Coleção EJA Moderna de Língua Portuguesa, da Editora Moderna, com o objetivo de apresentar, de uma forma mais ampla, o que essa obra propõe para o ensino da oralidade na EJA e, de uma maneira mais específica, qual o repertório de gêneros orais e quais propostas de ensino desses gêneros são ofertados no contexto desses livros didáticos.

Inicialmente, apresentamos uma visão geral de como a coleção se organiza e do que ela se dispõe a propor para o ensino de língua e de oralidade, a partir da avaliação realizada pelo PNLD EJA 2014 e das reflexões trazidas no manual do professor. Em seguida, analisamos o repertório de gêneros orais ofertados, ao longo dos 4 (quatro) volumes da coleção, observando como eles se distribuem e a frequência com que aparecem. Por fim, trazemos a análise das propostas didáticas de ensino dos gêneros identificados, discutindo acerca da organização das propostas, das estratégias ofertadas aos docentes e alunos, das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas através da atividade e da concepção de ensino da oralidade que elas assumem.

4.1 VISÃO GERAL DA COLEÇÃO

De acordo com a resenha apresentada pelo Guia do PNLD EJA 2014, a coleção EJA Moderna, da Editora Moderna, mostra-se bastante adequada ao público da EJA, apresentando atividades contextualizadas que se relacionam ao cotidiano desses sujeitos. Além disso, consegue integrar o currículo disciplinar em uma dimensão social, ética e política, trazendo sugestões de procedimentos metodológicos que possibilitam o desenvolvimento do educando enquanto cidadão.

A versão direcionada aos alunos é organizada em 4 (quatro) volumes, dedicados a cada um dos anos finais do Ensino Fundamental – 6º, 7º, 8º e 9º ano, que integram 7 (sete) componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e Espanhol). Cada volume se estrutura em 2 (duas) unidades temáticas, a partir das quais são trabalhados todos os conteúdos. Já o manual do educador se organiza por componente curricular. É disponibilizado ao professor de cada componente um volume específico, contendo os

quatro volumes dos alunos (6º, 7º, 8º e 9º ano) com todos os exercícios respondidos, um guia e recursos didáticos.

Em relação ao volume de Língua Portuguesa, o Guia aponta que a coleção considera o uso da língua em situações contextualizadas, apresentando uma variedade de textos que representam práticas comunicativas situadas em diferentes contextos discursivos, aspecto adequado aos interesses e necessidades do público da EJA. No entanto, o documento não discute com maiores detalhes como se dá o trabalho com os eixos de ensino da língua no contexto dessa obra, apenas aponta que as atividades voltadas ao trato com a leitura, oralidade e produção escrita são diversificadas; e que a coleção apresenta propostas que incentivam a realização de exercícios de oralidade.

O manual do educador da coleção EJA Moderna de Língua Portuguesa, assim como o dos demais componentes curriculares, apresenta os 4 volumes, voltados a cada ano de ensino, com a mesma configuração destinada aos alunos, acrescentada das respostas das atividades. Logo após, essa obra traz um guia e recursos didáticos com: **orientações gerais**, comum para todos os componentes curriculares, que apresenta um breve histórico acerca do ensino na EJA, do perfil dos alunos e do papel dos professores nessa modalidade de ensino, e descreve como a coleção se organiza estruturalmente; **orientações gerais da disciplina**, que traz uma discussão sobre como se dá o ensino de língua na EJA e sobre o que a obra propõe para o ensino desse componente curricular; e **orientações específicas para cada ano de ensino**, espaço em que são descritos os objetivos de cada capítulo e são ofertadas orientações para o desenvolvimento das propostas de atividades, sugestões de atividades que podem ampliar o conteúdo trabalhado e uma proposta de autoavaliação, para que os alunos reflitam acerca do que aprenderam ao longo de cada capítulo.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a obra apresenta, em suas orientações, como principal objetivo o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção da linguagem oral e escrita e reflexão sobre os fenômenos linguísticos, a partir de situações didáticas contextualizadas, que possibilitem aos alunos desenvolver essas habilidades em situações práticas de uso da língua. Os autores afirmam que a coleção parte do trato com os gêneros para trabalhar esses aspectos da língua e enfatizam a importância de as atividades proporem gêneros que sejam pertinentes aos estudantes da

EJA e que possibilitem a formação de sujeitos que saibam utilizar as diferentes formas de linguagem nos diversos contextos comunicativos.

Sobre o ensino da linguagem oral, a coleção propõe que ocorra a partir de situações que possibilitem aos alunos desenvolverem desde as suas capacidades de expressão até o domínio formal dos gêneros orais. Os autores enfatizam a importância de reconhecer os saberes, relacionados ao uso do oral nas diversas situações comunicativas, já dominados e utilizados pelos alunos, pois com base neles, seria possível ampliar e desenvolver as demais habilidades de maneira significativa. Reforçam ainda que essas situações de ensino devem partir das discussões acerca dos temas trabalhados em cada unidade e possibilitar a participação efetiva desses alunos nas diversas esferas sociais como cidadãos.

Como mencionado acima, o LD destinado a cada ano de ensino se organiza a partir de duas unidades temáticas, que norteiam o contexto de construção das propostas didáticas. Cada volume ainda apresenta quatro capítulos, dois por unidade, conforme podemos observar no quadro abaixo que descreve a estrutura geral da coleção de Língua Portuguesa.

Quadro 9 – Coleção EJA Moderna de Língua Portuguesa – Estrutura Geral

Volume	Unidades Temáticas	Capítulos
6º ano	Unidade 1 – Identidade e pluralidade	Capítulo 1 – Diferentes falares e versos
		Capítulo 2 – Histórias, palavras e origem
	Unidade 2 – Alimentação	Capítulo 3 – Tornando o cotidiano mais leve
		Capítulo 4 – Os recursos da publicidade
7º ano	Unidade 1 – Moradia	Capítulo 1 – Morar e conviver no mundo atual
		Capítulo 2 – Informar-se para a conquista de um direito
	Unidade 2 – Saúde e qualidade de vida	Capítulo 3 – Buscar a qualidade de vida
		Capítulo 4 – Viver e reviver
8º ano	Unidade 1 – O país	Capítulo 1 – Encarando o Brasil

		Capítulo 2 – Entre perguntas e respostas
	Unidade 2 – A sociedade brasileira	Capítulo 3 – Em poucas palavras
		Capítulo 4 – Falando em público
9º ano	Unidade 1 – Trabalho	Capítulo 1 – O trabalho nosso de cada dia
		Capítulo 2 – O trabalho em debate
	Unidade 2 – Desenvolvimento e sustentabilidade	Capítulo 3 – O mundo que queremos
		Capítulo 4 – A reflexão por meio do humor

Fonte: A autora (2022)

Observamos que há uma preocupação da coleção em ofertar uma mesma quantidade de unidades e de capítulos em cada volume. Outro aspecto que ressalta essa característica são as seções fixas que organizam cada capítulo e que se repetem em todos os volumes. São elas: “Página de abertura”; “Para refletir”; “Para ler e aprender”; “Para compreender”; “Para além do texto”; “Para conhecer o contexto”; “Para estudar o gênero”; “Para refletir sobre a língua”; “Para praticar”; “Para escrever”; “Para falar em público”; “Para organizar o que aprendemos”; “Texto complementar”. Cada uma delas, apesar de apresentar um objetivo específico dentro do que a obra propõe para o ensino de língua, inter-relacionam-se e se complementam a fim de construir um percurso coerente para a reflexão acerca de um determinado tema e da aprendizagem de algum ou alguns gêneros textuais propostos.

Inicialmente, observamos que a coleção apresenta uma seção fixa que se propõe a trabalhar aspectos da oralidade, a seção “Para falar em público”, cujo objetivo é abordar algumas competências próprias do oral, especialmente relacionadas aos aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, relacionadas a algum gênero (oral ou escrito) estudado anteriormente. No entanto, reconhecemos a possibilidade de os manuais apresentarem, ao longo das demais seções, propostas didáticas que tomem como objeto de estudo os gêneros orais. Dessa maneira, realizamos uma análise minuciosa do manual do educador, contendo todos os 4 volumes da coleção, em busca de investigar o repertório de gêneros orais ofertados por esses Lds.

4.2 COLEÇÃO EJA MODERNA DE LÍNGUA PORTUGUESA: REPERTÓRIO DE GÊNEROS ORAIS

Ao analisarmos toda a coleção EJA MODERNA de Língua Portuguesa, da editora Moderna, observamos que os manuais apresentam em sua proposta algumas atividades voltadas ao trabalho com a oralidade, que vão desde o trato do oral como instrumento de interação e intermediação para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas ao dizer nas diversas situações, até o estudo dos gêneros orais como objetos de ensino. Como um dos nossos objetivos nesta investigação é analisar o que a coleção propõe para o ensino da oralidade, através do trato com os gêneros orais, nos deteremos na observação das propostas de ensino que tomem os gêneros orais como objeto de ensino e reflexão.

Ao longo de todos os volumes, identificamos a presença de propostas didáticas voltadas ao ensino dos gêneros orais em apenas duas seções: “Para Falar em público”, que como já mencionamos se direciona, especificamente, ao trabalho com a oralidade; e “Para estudar o gênero”, cujo objetivo é propor o estudo mais detalhado e sistemático de um gênero textual oral ou escrito. Na seção “Para falar em público”, a coleção traz os seguintes gêneros: jogral e anúncio publicitário no rádio (6º ano); notícia de televisão (7º ano); entrevista oral e seminário (8º ano); e debate regrado (9º ano). É importante destacar que, nessa seção, além de atividades envolvendo esses gêneros, também são apresentadas propostas que abordam alguns aspectos da oralidade, com base em outros gêneros; são eles: apresentação de lenda (6º ano); apresentação de canção e leitura dramatizada (7º ano); leitura de resumo (8º ano); apresentação de reportagem e argumentar a favor e contra (9º ano). Já na seção “Para estudar o gênero”, observamos três propostas de ensino de gêneros orais: entrevista e seminário (8º ano) e debate regrado (9º ano). Ressaltamos que, nessa seção, nos volumes do 6º e 7º ano, não foi proposta nenhuma atividade que tomasse como objeto de reflexão algum gênero oral.

O quadro abaixo nos mostra o repertório de gêneros orais ofertados pela coleção de LDs, ao longo dos quatro volumes, os quais foram identificados nas seções “Para estudar o gênero” e “Para falar em público”.

Quadro 10 – Repertório de gêneros orais ofertados pela coleção EJA Moderna de Língua Portuguesa.

Volume	Seção	Gênero Oral	Páginas
6º ano	Para Estudar o Gênero	<i>Nenhum gênero oral é proposto</i>	-
	Falar em Público	Jogral	31-32
		Anúncio publicitário no rádio	82
7º ano	Para Estudar o Gênero	<i>Nenhum gênero oral é proposto</i>	-
	Falar em Público	Noticiário de televisão	48
8º ano	Para Estudar o Gênero	Entrevista	38-43
		Seminário	73-80
	Falar em Público	Entrevista	48
		Seminário	81
9º ano	Para Estudar o Gênero	Debate Regrado	41-48
	Falar em Público	Debate Regrado	48

Fonte: A autora (2022)

De uma forma geral, observamos um repertório reduzido de gêneros orais ao longo de toda a coleção: apenas 06 (seis) exemplares são tomados como objeto de análise e reflexão, já que em alguns volumes o mesmo gênero aparece em seções diferentes. Este aspecto restringe a possibilidade de os alunos terem contato com os gêneros necessários aos diversos contextos sociais e de desenvolverem e ampliarem as habilidades essenciais para a utilização sistemática, consciente e direcionada desses instrumentos de comunicação em situações mais formais de uso da linguagem oral.

Ao analisarmos a lista de gêneros apresentados pela coleção sob uma perspectiva didática, percebemos que apresentam sequência tipológica com maior projeção às ordens do expor, argumentar e relatar. Isso possibilita o desenvolvimento de capacidades tais como posicionar-se de maneira crítica, sustentando, refutando e negociando tomadas de posição; apresentar diferentes formas de saberes, nos diversos contextos de uso da linguagem; e representar, através do discurso, experiências vividas (SCHNEUWLY;

DOLZ, 2004). Tratam-se de gêneros situados nas esferas escolar, jornalística e publicitária, que são tomados como objetos de ensino. Apesar de alguns não serem próprios do contexto escolar, como o caso dos jornalísticos, ao serem inseridos no processo de ensino e aprendizagem, possibilitam o desenvolvimento de capacidades discursivas favoráveis ao uso da fala em diversas situações que exigem um maior planejamento e controle, ou seja, em contextos mais formais.

Após identificarmos o repertório de gêneros orais, apresentado pela coleção, realizamos a análise das propostas didáticas direcionadas a cada um deles. Com esse movimento, pretendemos compreender quais caminhos são ofertados aos docentes para o ensino na oralidade e que saberes e estratégias são sugeridos para o trato com o oral em situações de aprendizagem.

4.3 ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EJAI: ANÁLISE DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

Apesar da coleção EJA Moderna de Língua Portuguesa apresentar, ao longo de todos os volumes, poucas propostas envolvendo o ensino de gêneros orais, especialmente, nos livros do 6º e 7º ano, percebemos, de uma maneira geral, uma preocupação da obra em propor atividades que ofertam aos docentes caminhos para a compreensão de que saberes e estratégias podem ser mobilizadas para o trato com o oral em situações de aprendizagem.

Em busca de ampliar essa compreensão e atender aos objetivos da nossa pesquisa, nesta seção, descreveremos as propostas didáticas apresentadas por esses manuais, discutindo acerca de como elas se organizam, de quais estratégias de ensino são sugeridas aos docentes e de quais capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas e ampliadas, junto aos alunos. Para isso, seguiremos a sequência de propostas apresentadas por cada volume. Iniciaremos com as atividades presentes no manual do 6º ano e, em seguida, apresentaremos as dispostas nos livros do 7º, 8º e 9º ano.

4.3.1 Análise Das Propostas Didáticas De Ensino Dos Gêneros Orais: Volume Do 6º Ano

No manual do 6º ano, identificamos a ocorrência de dois gêneros orais: jogral e anúncio publicitário no rádio. Observamos que o primeiro pertence à esfera literária e o segundo à esfera publicitária. Vejamos como cada uma dessas propostas se organiza.

Atividade 1 – Volume do 6º ano: Gênero Jogral

UNIDADE 1 – Identidade e pluralidade

Para escrever

Depois de ler e analisar vários poemas, é a sua vez de ser poeta. Sobre que tema você gostaria de escrever: amor, infância, solidão ou outro? O professor anotarà os temas escolhidos no quadro. Faça uma pesquisa na biblioteca, buscando informações e observando mais poemas sobre esses assuntos.

Converse com o professor e com os colegas sobre como organizar e publicar os poemas produzidos. Vocês podem montar um varal ou criar um painel com os poemas em cartazes, entre outras opções.

A. Planejamento

Após produzir um texto, primeiro, é necessário planejar o que escrever. Retome as principais características dos poemas no estudo que fizemos.

1. Pense sobre o conteúdo de seu poema: sob que perspectiva você irá tratar o tema sobre o qual pesquisou? O que dirá a respeito dele?
2. Defina as características formais que pretende seguir: a divisão em estrofes, a quantidade de versos e o emprego de rimas.

B. Elaboração

1. Observe as anotações que fez na etapa anterior e produza seu texto.
2. Lembre-se de que a linguagem poética é livre. Seja criativo na escolha das palavras, utilize gírias ou qualquer outra variedade que considere adequada.

C. Avaliação e reescrita

1. Releia seu poema como se fosse o leitor. Seu texto prende a atenção?
2. Reúna-se com um colega e troquem seus textos. Você lerá o poema dele e ele lerá o seu. Observe se as palavras estão escritas corretamente e se o texto exprime as ideias de maneira adequada. Se for preciso, consulte o dicionário.
3. Faça sugestões para melhorar o texto do colega e ouça as sugestões dele.
4. Reescreva seu texto para melhorar o que for preciso.

Para falar em público

Além de aprender a ler e a escrever, é importante aprender a se expressar oralmente em público. Quantas pessoas são estudosas e aplicadas, mas quando precisam falar em público, mesmo que seja para responder a uma pergunta em voz alta, ficam nervosas, ansiosas ou falam muito baixo? Para desenvolver a expressividade e aprender a falar em público, vamos realizar algumas atividades.

Para organizar o que aprendemos

Neste capítulo, estudamos o gênero poema e suas características. Os poemas trazem uma maneira original de ver o mundo e de dizer as coisas. A voz que fala em um poema é chamada **eu poético** ou **eu lírico**; cada uma de suas linhas é chamada **verso**, e cada conjunto de versos separados por um espaço é chamado **estrofe**.

A rima é a repetição de sons no final de dois ou mais versos. O poema composto de dois quartetos e dois tercetos é um soneto. As rimas e o modo de organizar os versos imprimem ritmo ao poema.

As **variedades linguísticas** são formas distintas de utilizar uma mesma língua.

As **variedades regionais** são os diversos modos de falar característicos das diferentes regiões. As **variedades sociais** ocorrem entre diferentes grupos sociais, e as **variedades situacionais** ocorrem quando adequamos a linguagem à pessoa com quem falamos ou à circunstância em que falamos, empregando um registro de maior ou menor formalidade.

Norma culta ou **variedade padrão** é como se chama a variedade linguística de maior prestígio em determinada comunidade.

O **preconceito linguístico** é o julgamento negativo das pessoas devido à variedade linguística que elas utilizam.

Dicas

- 1º) Fiquem atentos à expressão facial. Ao ler o texto, é importante que o rosto demonstre as emoções correspondentes ao que está sendo dito.
- 2º) Caprichem na entonação e na maneira como pronunciam as palavras. A pontuação marca na escrita a entonação que se deve utilizar no momento da leitura. Procurem pronunciar as palavras com clareza.
- 3º) A fluência entre a fala de cada pessoa do grupo também é importante. Tentem se conectar com a leitura dos colegas e com a emoção transmitida por eles.
- 4º) Ao ler os versos, procurem o contato com o público, olhando para as pessoas que estão assistindo. Depois de ler seu trecho, levante o olhar para a plateia.

Fonte: EJA Moderna - Língua Portuguesa, 6º ano.

A proposta de ensino do gênero jogral é apresentada por meio da seção “Para falar em público”, como uma continuidade da seção anterior “Para escrever”, que trabalhou com o gênero poema. Essas atividades compõem o primeiro capítulo do volume do 6º ano, organizado em torno do tema: “Diferentes falares e versos”, que busca trabalhar com a linguagem literária e as diversas variedades linguísticas.

Inicialmente, a proposta reflete sobre a importância de sabermos nos expressar oralmente nas diversas situações comunicativas do nosso cotidiano, -situações essas que podem ser informais, nas quais utilizamos a linguagem oral de maneira mais espontânea, ou formais, que exigem uma maior atenção e controle, não apenas do registro linguístico, mas do tom de voz e da postura assumida. No entanto, apesar de compreender a importância do uso da linguagem oral, é comum as pessoas sentirem dificuldade quando

precisam falar em público, ficando nervosas ou ansiosas. Devido a isso, a atividade coloca como objetivo desenvolver, junto aos alunos, a expressividade e o falar em público.

Antes da produção do gênero jogral, é sugerido ao docente que direcione os alunos a uma situação comunicativa em que mobilizem aspectos essenciais ao uso da oralidade em situações públicas:

Sugerimos que seja feito um aquecimento antes da atividade. Peça aos alunos que se organizem em círculo e se apresentem, cumprimentando os demais. Oriente-os a manter a coluna ereta e a cabeça erguida, olhando nos olhos dos colegas. Instrua-os sobre o volume e o tom de voz; para sermos compreendidos, nossa voz deve ser audível e clara. A cada etapa, mostre a eles sua forma de falar, para que sirva de modelo (EJA MODERNA LÍNGUA PORTUGUESA – MANUAL DO EDUCADOR, p.31).

Essa atividade prévia possibilita aos alunos compreenderem quais aspectos, linguísticos e não linguísticos, precisam ser mobilizados durante o uso da oralidade em uma situação pública. Nesse processo, eles poderão observar a postura do docente, utilizando-a como um ponto de orientação para a elaboração da sua fala. Além disso, esse movimento possibilitará ao professor observar quais aspectos da fala pública já são dominados e compreendidos pelos alunos e quais precisam ser tomados como objetos de reflexão e ensino, de maneira mais específica, durante o desenvolvimento da proposta (DOLZ; MESSIAS, 2015).

A proposta segue, retomando a discussão realizada ao longo do capítulo sobre o uso da linguagem em situações informais e formais e anuncia que nesta atividade serão trabalhados modos de falar em situações formais públicas. Este posicionamento deixa claro para os alunos que serão propostas situações comunicativas, que exigem uma maior atenção e controle dos elementos linguísticos e não linguísticos mobilizados. No processo de ensino de língua, é importante os docentes terem essa consciência de propor atividades que possibilitem a ampliação do domínio discursivo dos alunos em contextos variados, que extrapolem o uso da linguagem, oral ou escrita, em situações cotidianas (BILRO; SILVA; COSTA-MACIEL, 2018).

Em seguida, apresenta o gênero a ser trabalhado, seguido de uma breve explicação acerca da sua composição e funcionalidade:

Na época medieval, o jogral entretinha o público com apresentações que englobavam música e poesia ou jogos, acrobacias e mímicas. Hoje acontece com um grupo de pessoas dispostas uma ao lado da outra, cada uma lendo (**oralizando**) um trecho de um texto **escrito** de forma alternada” (EJA MODERNA, v.6, p. 32, grifos nossos).

Por meio dessas informações, podemos compreender que se trata de um gênero literário que passou por algumas modificações em sua composição e organização, ao longo do tempo; mas que, mesmo assim, não perdeu a essência da sua função: entreter.

Sobre esse aspecto, é importante enfatizarmos que os modos de usos dos gêneros orais mudam em função de novas práticas sociais que surgem ao longo da história. Os gêneros, apesar da sua relativa estabilidade, apresentam variações em seu estilo composicional e em sua organização em virtude de mudanças e surgimento de novas práticas sociais orais e escritas. Parece-nos que houve alterações não apenas na composição e organização do gênero, como também em sua prática social, ou seja, no modo como o jogral é apresentado, tendo em vista que hoje é realizada a leitura de um texto escrito no momento de sua realização, refletindo a forte influência que a escrita passou a ter em eventos comunicativos como esse, que antes eram produzidos e materializados unicamente por meio da oralidade.

Logo após, observamos que a atividade parte para as orientações acerca das etapas de planejamento e realização do gênero. Primeiramente, sugere aos alunos que se organizem em grupos, para a seleção dos poemas que serão apresentados. A partir da escolha dos textos que serão apresentados, os estudantes são encaminhados a definirem o conteúdo que será apresentado por cada integrante do grupo e a sequência de apresentações. Antes do momento da apresentação final, eles devem ensaiar, em busca de observarem o que precisa ser ajustado e aprimorado. É sugerido que todos prestem muita atenção à apresentação dos seus colegas, nessa preparação prévia, para que todo o trabalho de ajuste seja realizado em parceria.

No boxe intitulado “Dicas”, localizado na página 32, são dadas orientações acerca dos elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, chamando a atenção dos alunos para a importância de estarem sempre atentos às suas expressões faciais, à entonação, pronúncia das palavras, ao ritmo e à fluência entre a fala de cada um dos integrantes do grupo e a necessidade de manterem, ao longo de toda a apresentação e leitura do poema, o contato com o público. Ao apresentar elementos relacionados à organização didática do jogral, como a esfera social de produção e de realização desse gênero, a organização dos turnos conversacionais, o uso de elementos linguísticos e extralinguísticos e o trato das relações entre a oralidade e a escrita, acreditamos que a proposta pode ofertar aos docentes sugestões de elementos que podem ser tomados como objeto de estudo da oralidade e possibilitar aos alunos refletirem sobre o que fazemos quando usamos a língua na modalidade oral, compreendendo quais aspectos

são essenciais para sua participação nas situações comunicativas por meio dessa linguagem (MARCUSCHI; DIONISIO, 2005).

Apesar de contribuir para a compreensão desses elementos voltados ao uso da oralidade, entendemos que a proposta poderia ampliar a discussão acerca de aspectos importantes para a compreensão do gênero como prática de linguagem que intermedeia as situações sociais das quais participamos diariamente. Isso por meio da oferta de maiores informações acerca da situação comunicativa na qual o jogral se materializa, dos papéis sociais a serem desempenhados pelos alunos no momento de apresentação, da adequação da linguagem aos interlocutores, dentre outros conhecimentos que possam ser necessários aos estudantes. Dessa forma, observamos que a coleção deixa sob a responsabilidade do professor suprir essas lacunas, inserindo o trabalho com esses conteúdos e mobilizando estratégias que contribuam para a ampliação e o desenvolvimento dessas informações e capacidades de linguagem que são essenciais para a materialização dessa proposta de ensino e de aprendizagem.

Ainda no volume do 6º ano, identificamos outra proposta envolvendo o trato com um gênero oral, o anúncio publicitário no rádio, também apresentada na seção “Para falar em público”. Esta proposta, assim como a anterior, faz parte de uma série de atividades apresentadas ao longo de um dos capítulos, cujo tema norteador é “Os recursos da publicidade”, que tomam como elemento central os anúncios publicitários. Ao longo deste capítulo, verificamos que são trabalhadas características e funcionalidades dos anúncios publicitários, por meio da análise de exemplos. Também é proposta uma produção escrita, em grupo, em que os alunos terão que produzir um anúncio publicitário para ser exposto na escola. Logo após essa produção escrita, a obra apresenta como atividade complementar a produção do gênero oral anúncio publicitário no rádio. Vejamos como ela se apresenta.

Atividade 2 – Volume do 6º ano: Gênero Anúncio Publicitário no Rádio

Para falar em público

Com o mesmo grupo e com a ajuda do professor, vocês vão produzir um programa de rádio com músicas e, entre elas, anúncios publicitários. Usem celular ou gravador.

1. Pensem nos programas de rádio que costumam ouvir. Os anúncios são criativos e bem-humorados? Que informações contêm?
2. Escolham dois produtos para anunciar. Quais seriam seus nomes? Que características seriam ressaltadas? Lembrem-se de que os anúncios devem ser persuasivos, com frases curtas e diretas.
3. Definam três músicas que tocarão no programa. Providenciem os arquivos de áudio. Peçam ajuda a alguém que conheça as tecnologias necessárias. Gravem as músicas em um celular ou gravador.
4. Antes de apresentar o programa à classe, façam um ensaio: ponham a primeira canção para tocar. Ao final, apertem o botão de pausa e apresentem um anúncio. Toquem a música seguinte e apresentem o último anúncio e a música final.
5. O anúncio, embora seja falado, deve ser planejado e bem-acabado. Antes da apresentação, treinem até o programa ficar parecido com os programas reais.

Dicas

Sugestões para ajudar na gravação e na apresentação do programa.

- 1º) Ao iniciar o programa, cumprimentem os ouvintes com *bom dia* ou *boa noite*.
- 2º) Pronunciem as palavras de maneira correta, com clareza e com velocidade e volume adequados. Evitem a repetição desnecessária de palavras e o uso de expressões da fala, como *ai, né, tipo*.
- 3º) Testem o celular ou o gravador antes da apresentação, evitando problemas técnicos de última hora.
- 4º) Para encerrar o programa, despeçam-se e agradeçam ao público pela audiência.

Para organizar o que aprendemos

Neste capítulo, estudamos as principais características do **anúncio publicitário**. Ele faz uso de vários recursos das linguagens verbal e não verbal para construir significados e persuadir o leitor a comprar um produto ou serviço ou a aderir a determinada ideia.

A **linguagem verbal** é aquela em que fazemos uso da palavra — oral ou escrita — para nos comunicar. A **linguagem não verbal** constitui-se por meios de expressão em que não se usam palavras, como os gestos, as cores, as imagens, a música etc.

O **verbo** é a classe de palavras que exprime ações, estados ou fenômenos da natureza. Ele varia, ou se flexiona, para indicar tempo, pessoa, número e modo. São três os **tempos verbais**: passado, presente e futuro. São três as **pessoas do discurso** no singular (1ª, 2ª e 3ª: *eu, tu, ele*) e três no plural (1ª, 2ª e 3ª: *nós, vós, eles*). São três os **modos verbais**: indicativo (que expressa certeza, convicção), o subjuntivo (que expressa dúvida, hipótese) e o imperativo (que expressa ordem, pedido, convite).

82
74

Fonte: EJA Moderna - Língua Portuguesa, 6º ano.

A proposta inicia apresentando aos alunos a atividade que será realizada: “produzir um programa de rádio com músicas e, entre elas, anúncios publicitários”. Apesar de trazer como objetivo a produção de um programa de rádio, observamos que grande parte das orientações dadas pela proposta são voltadas para a elaboração do gênero anúncio publicitário. Nesse caminho, ela instrui os alunos a realizarem essa produção com o auxílio do professor e com o mesmo grupo com quem produziram o anúncio escrito na seção anterior. Ainda sugere que sejam usados um celular ou um gravador como instrumentos para a gravação.

No trecho inicial, a proposta deixa claro que o gênero anúncio publicitário será produzido dentro de um programa de rádio. Acreditamos que essa orientação determinará algumas das características assumidas pelo gênero, tendo em vista que na esfera publicitária observamos variados tipos de anúncios a depender do contexto em que se materializa. Além disso, a partir dos encaminhamentos ofertados, percebemos que a atividade parte da premissa de que os estudantes já dominam algumas características do anúncio, tendo em vista que já produziram um exemplar escrito desse gênero na seção anterior. A partir dessa compreensão, EJA Moderna segue com a atividade, já propondo algumas orientações que auxiliarão os alunos nas etapas de planejamento e realização do gênero.

Em um primeiro momento, são levantadas questões que fazem os alunos refletirem e observarem sobre como se constroem os programas de rádio que eles costumam ouvir, quais tipos de informações geralmente aparecem e como são os anúncios apresentados. Esse movimento possibilita que os alunos resgatem os seus conhecimentos prévios acerca dos programas de rádio e dos anúncios que ouvem nesses veículos. Além disso, caso haja a possibilidade de eles ouvirem alguns programas de rádio, poderão ampliar a sua compreensão por meio da escuta de diferentes estilos e posturas assumidas pelos profissionais da área (DOLZ; MESSIAS, 2015).

Em seguida, os alunos são direcionados à escolha dos produtos que serão anunciados. A partir disso, precisarão elaborar quais informações irão compor os seus anúncios: nomes dos produtos, características a serem ressaltadas. Além de estarem atentos ao conteúdo temático dos seus textos, os alunos devem se lembrar do estilo de linguagem característica dos anúncios: persuasiva, com frases curtas e diretas. Cientes das informações que precisam estar presentes em seus anúncios, os alunos precisam seguir, organizando o contexto em que esse gênero será apresentado: o programa de rádio. Para isso, precisam definir e providenciar as músicas que tocarão no programa, gravando-as em arquivos no celular ou em um gravador.

Após elaborarem as informações que serão apresentadas no anúncio e organizarem os elementos necessários ao programa de rádio, os alunos são direcionados à realização de um ensaio. Através dele, poderão experienciar essa situação comunicativa, testando e observando os aspectos que estão adequados e os que precisam ser aprimorados, para que se aproxime ao máximo dos programas reais. Esse movimento ressalta a importância de os alunos se prepararem bem para a realização do anúncio publicitário no rádio, um gênero oral que requer um planejamento e uma

preparação prévia consistente, por circular, na maioria das vezes, a depender do objetivo da programação e dos possíveis ouvintes, em um contexto público formal. Além disso, pode ampliar a compreensão de que os contextos em que os gêneros circulam determinam o grau de formalidade, o estilo linguístico, bem como a postura que precisa ser assumida pelos interlocutores no momento da produção de seus discursos (BILRO; SILVA; COSTA-MACIEL, 2018).

No boxe intitulado “Dicas”, situado na página 82, ainda são apresentadas sugestões que podem auxiliar a turma na gravação e apresentação do programa. São informações acerca dos elementos linguísticos que podem ser mobilizados em cada momento (inicial e final) do programa, como por exemplo, “bom dia” ou “boa noite”, no início da apresentação e expressões de despedida e agradecimento, no fim; e dos aspectos extralinguísticos que tratam da importância da pronúncia adequada das palavras, de maneira clara, com velocidade e tom de voz adequados, evitando a repetição desnecessária e a utilização de expressões mais informais. Além disso, mais uma vez, vemos que a proposta chama a atenção para a necessidade de testarem com antecedência os aparelhos que serão utilizados, como celulares e gravador, para evitar problemas técnicos que possam atrapalhar a apresentação.

De uma forma geral, observamos que essa proposta, assim como a anterior que envolveu o jogral, apresenta algumas lacunas relacionadas à situação comunicativa em que esse gênero se materializa e aos papéis a serem desempenhados pelos alunos no momento da apresentação. A ausência do trabalho com esses conhecimentos limita a oportunidade de os estudantes desenvolverem capacidades de linguagem essenciais a sua atuação no mundo por meio da oralidade, especialmente, em contextos em que a escola representa a principal fonte de contato e apreensão dos mecanismos de linguagem e de reflexão sobre o eu uso como instrumento de inserção social.

No entanto, mesmo não se aprofundando no estudo mais sistemático dos gêneros propostos, percebemos que as atividades podem possibilitar o desenvolvimento de algumas capacidades de linguagem, tais como: dizer, explicar e apresentar diferentes formas de saberes, relacionadas ao uso da oralidade em diversas situações, incluindo as formais públicas; a depender do direcionamento didático ofertado. A partir das estratégias mobilizadas e dos encaminhamentos dados pelos docentes, pode haver uma ampliação dos conteúdos trabalhados e, conseqüentemente, da compreensão dos estudantes acerca de como devem se posicionar e agir diante de situações comunicativas que exigem um maior controle e consciência da fala.

Vejamos o que propõe o volume do 7º ano para o ensino da oralidade por meio do trato com os gêneros orais.

4.3.2 Análise Das Propostas Didáticas De Ensino Dos Gêneros Orais: Volume Do 7º Ano

Assim como no volume do 6º ano, as propostas didáticas ofertadas pelo manual do 7º ano para o trato com os gêneros orais estão organizadas na seção “Para falar em público”. Ao longo de todo o livro, observamos a presença de apenas uma atividade voltada ao trabalho com um gênero oral: a notícia de televisão.

A atividade com o gênero notícia de televisão vem inserida no contexto geral do capítulo 2, cujo tema central é “Informar-se para conquistar um direito”. Ao longo de todo esse capítulo, são desenvolvidas atividades que contribuem para a compreensão do conceito e da funcionalidade do gênero notícia escrita, assim como dos elementos que o caracterizam e dos aspectos próprios a essa situação comunicativa, como papéis assumidos pelos interlocutores, esferas de circulação, objetivo da produção e registro linguístico adequado. Dentre essas atividades, os autores desse manual propõem uma produção escrita do gênero e, em seguida, complementando-a, a produção de uma notícia de televisão. Vejamos como esta proposta se organiza e o que ela propõe para o ensino desse gênero oral.

Atividade 1 - Volume do 7º ano: Gênero Notícia de Televisão

2. Depois de reverem a notícia, juntem-se com outra dupla e leiam o texto que eles produziram. Vocês avaliarão o que eles escreveram e eles avaliarão o que vocês escreveram. Lembrem-se de observar se o texto apresenta todas as características de uma notícia.

3. Façam sugestões para melhorar o texto dos colegas e ouçam com atenção as sugestões que eles fizerem. Depois, conversem sobre as avaliações, prestando especial atenção aos elementos que caracterizam a notícia.

4. Reescrevam seu texto para melhorar o que for preciso.

Para falar em público

Esta atividade serve para desenvolver as capacidades de expressão em público. Muitas pessoas, quando têm de falar em público, ficam sem jeito, envergonhadas e, às vezes, chegam a gaguejar ou falar muito baixinho, por se sentirem intimidadas. Como tudo na vida, falar em público também é uma questão de prática. Então, vamos praticar!

Com o auxílio do professor, dividam-se em grupos e selecionem as notícias mais interessantes que criaram. Escolham dois colegas do grupo para apresentá-las, como se fosse um programa jornalístico de televisão.

Para isso, também é preciso planejar. Fiquem atentos a alguns aspectos importantes.

1. Assim como vocês fizeram para a produção escrita, realizem um planejamento prévio da fala, levando em conta as intenções do autor. No caso da notícia, a intenção é informar sobre algum acontecimento de modo bem claro.
2. Também é importante que se lembrem de adequar a linguagem, usando elementos da norma-padrão, como nos telejornais.
3. Assistam a telejornais na televisão ou na internet e prestem atenção à escolha das palavras, ao tom de voz e aos gestos dos jornalistas.
4. Utilizem formas de saudação e despedida, como “Bom dia”, “Boa noite” etc.
5. Não se esqueçam de ensaiar com os colegas antes da apresentação para a turma. Aproveitem para controlar o tempo dispensado para cada notícia.

Dicas

1ª) Caso tenham acesso à internet, procurem modelos de apresentação de um telejornal no site <www.youtube.com>. Observem o modo como os jornalistas se expressam, o tom de voz, a linguagem empregada, as expressões faciais, a posição das mãos etc.

2ª) Se alguém da turma tiver câmera filmadora no aparelho celular, seria interessante gravar as apresentações para depois revê-las. Vejam se o programa que vocês criaram está de acordo com o modo como as notícias são apresentadas na televisão.

48

112

Fonte: EJA Moderna - Língua Portuguesa, 7º ano.

A atividade inicia com a apresentação do seu objetivo central: “desenvolver as capacidades de expressão em público”. A partir disso, reflete junto aos alunos acerca da necessidade de praticarmos o uso da linguagem oral em situações públicas, tendo em vista a dificuldade que muitos apresentam ao terem que falar em situações que exigem um controle e uma maior exposição. Após essa breve introdução, convida os alunos a praticarem o uso da fala pública, por meio da apresentação das notícias produzidas na seção anterior, em um programa jornalístico de televisão a ser criado por eles. Para isso,

eles precisarão dividir-se em grupos, selecionar as notícias mais interessantes e escolher dois colegas que assumirão a função de apresentá-las. Esse movimento inicial deixa claro aos alunos a atividade discursiva que será realizada, notícia de televisão, e o contexto em que ele se materializar, programa jornalístico de televisão.

Observamos que a proposta continua ressaltando a necessidade do planejamento das apresentações orais. Com isso, busca fazer com que os alunos compreendam que, assim como um gênero escrito, os gêneros orais precisam ser planejados e elaborados com bastante atenção antes do momento de realização. Percebemos que essa preparação, sugerida pela coleção, pode contribuir para uma maior segurança e habilidade dos estudantes no momento de apresentação das informações e do uso dos recursos próprios à fala em uma situação formal, pois eles poderão perceber que, apesar de dominarem a linguagem oral em seu cotidiano, existem situações em que essa fala precisa ser planejada antes de ser executada (BILRO, 2016). A proposta em tela amplia essa discussão, orientando os alunos a planejarem as suas apresentações orais, levando em consideração os objetivos comunicativos das notícias selecionadas: “informar sobre algum acontecimento de modo bem claro” (EJA MODERNA, v. 7, p.48). Nesse trecho, além de expor o objetivo da produção, a obra ressaltava uma característica da linguagem utilizada nas notícias, sejam elas orais ou escritas, que é a objetividade e a clareza nas informações veiculadas.

No tópico seguinte, chama a atenção para a adequação e a escolha da variedade linguística que será utilizada no contexto de produção da notícia de televisão. Por se tratar de um gênero público formal, a obra coloca que é necessária a mobilização de uma linguagem mais formal, com o uso de elementos da norma padrão. No entanto, ao tratar da linguagem utilizada em notícias televisivas, Costa-Hubers e Swiderski (2015) destacam a possibilidade da presença de variações regionais, por mais que os profissionais busquem pronunciar as palavras o mais próximo da norma padrão. Esse aspecto torna esse gênero propício para o estudo e a reflexão sobre variação linguística, sua funcionalidade e representatividade dentro do contexto sócio-histórico em que os sujeitos se inserem (BORTONI-RICARDO, 2008).

Os autores da coleção também sugerem que os alunos assistam aos telejornais na televisão ou internet, para que observem quais elementos linguísticos e extralinguísticos, como uso de expressões próprias, tom de voz, gestos, expressões faciais, são mobilizados pelos jornalistas e são essenciais no momento de apresentação oral do

gênero. Essa orientação é ampliada no box “Dicas”, em que é sugerido um *link* do *youtube* (www.youtube.com) como fonte de acesso para que os alunos procurem e assistam modelos de apresentação de telejornais. É necessário ressaltarmos que, apesar da importância de os estudantes terem acesso a exemplos reais do gênero estudado, o simples contato com um exemplar de uma notícia de televisão, como é sugerido pela obra, não garante que os sujeitos compreendam suas características nem tão pouco os saberes necessários para sua realização em contextos de interação reais, pois o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção dos gêneros orais formais requer um planejamento direcionado com base nas condições de produção e de interação em que ocorrem, conforme revelam discussões trazidas por Soares (1999) e Costa-Maciel (2013) em suas investigações.

Observamos ainda que a proposta chama a atenção para a necessidade de os alunos utilizarem expressões de saudação e despedida, como “bom dia” e “boa noite”, marcas verbais que indicam a abertura e o encerramento desse texto oral. Por fim, também ressalta a importância desses estudantes ensaiarem as suas apresentações, observando os ajustes que serão necessários antes do momento de apresentação final das notícias e a organização do tempo que precisarão para cada apresentação. Essa orientação é ampliada no box “Dicas”, onde é dada a sugestão dos alunos gravarem suas apresentações, para que depois, ao revê-las, possam observar se estão de acordo com a forma como as notícias são apresentadas na televisão.

Com isso, acreditamos que esses movimentos podem permitir a compreensão sobre alguns dos conteúdos desenvolvidos por meio desse gênero oral, assim como a observação de algumas características, posturas assumidas e habilidades mobilizadas em um contexto de trabalho concreto com a linguagem oral (DOLZ; MESSIAS, 2015). No entanto, destacamos que isso dependerá, mais uma vez, dos encaminhamentos dados pelo professor no desenvolvimento dessa prática, já que alguns aspectos necessários a compreensão do gênero, dentre eles elementos relacionados a situação comunicativa, precisarão ser inseridos para que sejam trabalhados.

De uma forma geral, percebemos que, nesses dois volumes iniciais, do 6º e 7º ano, são trabalhadas algumas dimensões da oralidade, dentre elas: a mobilização dos elementos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos, a escolha do registro de linguagem adequado e o uso de recursos audiovisuais, por meio de propostas que sugerem a apresentação de alguns gêneros orais. Apesar desses gêneros não serem tomados como objetos autônomos de ensino, as atividades podem possibilitar aos docentes indícios e

sugestões do que pode ser trabalhado para o ensino da oralidade através do trato com um gênero oral, tendo em vista que contribuem para o desenvolvimento e a ampliação, junto aos estudantes, de capacidades de linguagem tais como: dizer, explicar, narrar; em contextos discursivos concretos.

Com isso, observamos que nesse contexto os gêneros assumem a função de instrumentos didáticos, que medeiam as atividades humanas, permitindo a apropriação de conhecimentos relativos ao contexto social em que os alunos encontram-se inseridos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). No entanto, ressaltamos que os encaminhamentos ofertados pela atividade demandam uma maior intervenção e um olhar mais atento e cuidadoso dos professores no processo de seleção dos conteúdos e de planejamento das estratégias que serão necessárias ser mobilizadas para que o ensino e a aprendizagem pretendidos realmente ocorram.

Sigamos com a análise das propostas apresentadas pelos manuais do 8º e 9º ano.

4.3.3 Análise Das Propostas Didáticas De Ensino Dos Gêneros Oraís: Volume Do 8º Ano

No volume do 8º ano, identificamos duas propostas de ensino de gêneros orais: entrevista e seminário. São gêneros que, do ponto de vista da didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), apresentam sequência tipológica com maior projeção na ordem do expor. Essa característica, se sistematicamente explorada, possibilita a construção de capacidades de linguagem necessárias à organização, à difusão e à apresentação textual de diferentes formas de saberes.

A primeira atividade identificada envolve o estudo do gênero entrevista, que vem proposto de forma sistemática ao longo das seções “Para estudar o gênero”, “Para escrever” e “Para falar em público”. Apesar desse gênero ser tratado de maneira mais sistemática nessas seções, ao longo de todo o capítulo 2, intitulado “Entre perguntas e respostas”, também são propostas atividades de leitura, interpretação e análise linguística que tomam entrevistas como textos norteadores.

Atividade 1 – Volume do 8º ano: Gênero Entrevista

Para conhecer o contexto

MOA

Moacir Knorr Guterres, mais conhecido como MOA, formou-se em jornalismo em 1986. No entanto, em vez do texto escrito, optou pelo trabalho com o desenho para comunicar-se com os leitores. Além dos cartuns em jornais, faz ilustrações para livros e materiais educativos.

Seu primeiro livro, *Planetinhos*, foi publicado em 2004. MOA já recebeu prêmios nacionais e internacionais, entre eles, os do Salão Internacional de Desenho para a Imprensa e do Salão Internacional de Humor do Piauí.

1 Que impacto esse cartum provoca? Que sensação ele lhe causou ou em que ele o fez pensar?

Os elementos presentes no cartum (uma criança na praia com lixo ao seu redor, o esgoto e a água cinza do mar, a poluição no céu e o congestionamento, por exemplo) levam ao questionamento de como o ser humano é capaz de criar um ambiente como esse para viver. Espere-se que os alunos mencionem algo como o desconforto, indignação ou a preocupação provocados por esse texto, bem como uma reflexão sobre o que cada um pode fazer para reverter a situação.

2 Qual é a crítica feita nesse cartum?

Nesse cartum há uma crítica ao descaso com o meio ambiente e à falta de preocupação e empenho em preservar sua preservação.

3 O problema criticado nesse cartum é muito discutido no Brasil. Por que o poder público e a sociedade permitem que ele persista no país?

Resposta pessoal.

4 Qual é a relação entre esse texto e os que foram apresentados anteriormente neste capítulo?

Todos envolvem, de alguma maneira, a questão do meio ambiente e o poder público.

Para estudar o gênero

Sente-se com um colega, leiam o título do texto da próxima página e observem a fonte de onde ele foi extraído. Conversem sobre o assunto de que ele deve tratar. Depois, compartilhem suas ideias com o restante da turma e com o professor e ouçam as opiniões deles. Ao final, leiam o texto para responder ao que se pede.

Antes de trabalhar com o texto, ative o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero entrevista. Explore perguntas como: O que é uma entrevista? Com que objetivos uma entrevista é realizada? Qual é a função desse gênero na sociedade? Você já assistiu a uma entrevista na televisão ou ouviu uma no rádio?

UNIDADE 1 – O país

<http://revistaplaneta.terra.com.br/secao/entrevista/plantar-arvores-da-mais-prazer-do-que-fazer>

ÍNDICE DA REVISTA | EDIÇÕES ANTERIORES | ASSINE | ANUNCIE

Edição 472 – Janeiro/2012 >> Entrevista

Plantar árvores dá mais prazer do que fazer filmes

O cineasta paulista Fernando Meirelles concilia o cinema com o ativismo em defesa das florestas e dedica boa parte do seu tempo a acompanhar as questões ecológicas.



Aos 56 anos, o cineasta Fernando Meirelles integra a galeria dos melhores diretores do cinema brasileiro. Entusiasta de filmes experimentais na juventude, criou programas para a televisão, trabalhou com publicidade e dirigiu sucessos como *Cidade de Deus*, em que usou a estética dos videocliques para retratar a violência no Rio de Janeiro — obra que concorreu ao Oscar de melhor filme estrangeiro em 2004. Depois, vieram *O jardineiro fiel* e *Enxerto sobre a cegueira*, com atores e produtores internacionais. Seu filme mais recente, *360*, que estreia em março, foi filmado em Viena com os atores Jude Law, Rachel Weisz e Anthony Hopkins. Em 2012, o cineasta iniciará um longa baseado no livro *Nêmesis*, do inglês Peter Adams, sobre a vida do multimilionário grego Aristóteles Onassis.

Tanto quanto o cinema, Meirelles sempre se interessou por ecologia. No ano passado chegou a ir ao Senado para se posicionar contra o novo Código Florestal. Há cinco anos vem se dedicando a um projeto de reflorestamento das matas ciliares da sua fazenda Irlândia, em Rilhaína, no interior de São Paulo. Já replantou 2,8 hectares com 3 mil mudas de 32 espécies de árvores nativas, das quais muito se orgulha, e vai continuar plantando. “Continuo melhorando meu viveiro de mudas nativas. Isso me dá mais satisfação do que fazer filmes”, afirma. Nesta entrevista, Meirelles revela que não está nada satisfeito com os rumos do Brasil.

Precisamos mudar de cultura para adequar nossa civilização aos limites do planeta?

Sabemos que precisaríamos dos recursos de três planetas para a população atual alcançar os padrões de consumo do Primeiro Mundo. Esse parece ser o objetivo de todos os governos e habitantes. Mas está claro que essas aspirações não cabem no espaço que temos. Apesar de muitos estudos anunciando a falta iminente de minérios, de peixes ou de água potável, nossa sociedade não sabe existir sem crescer. A mim parece óbvio que, mesmo contando com a ciência para tornar mais eficiente o uso de energia e de recursos naturais, uma hora vamos ter de inventar outra maneira de viver que não dependa do crescimento.

Você integra o grupo Floresta Faz Diferença. O que essa causa representa para você?

O www.florestafazdiferenca.org.br é o site de uma associação de 144 ONGs criada para informar o debate sobre o novo Código Florestal. Nele há informações a respeito das mudanças nocivas propostas para o código e alternativas elaboradas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência ou pela Academia Brasileira de Ciência. Há, também, depoimentos de artistas, cientistas e técnicos. Tentamos iluminar a cabeça dos congressistas, embora muitos pareçam vir à prova de luz. Esse novo Código Florestal pode vir a ser um dos maiores erros já cometidos pelo Congresso, pois autoriza a derrubada de uma quantidade de mata que dificilmente será

Fonte: EJA Moderna - Língua Portuguesa, 8º ano.

Inicialmente, observamos que a atividade propõe a leitura e a análise de uma entrevista. Solicita aos alunos que observem o título e a fonte em que foi publicada e que conversem entre si sobre o assunto tratado. Em seguida, pede que as ideias levantadas sejam partilhadas oralmente com a turma e o professor. Após esse momento inicial de levantamento das informações prévias, eles são orientados a lerem completamente o texto e a responderem algumas questões. Os docentes são orientados, no manual do educador, a explorarem os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero entrevista, antes da realização dessa atividade inicial, por meio de questionamentos como: “O que é uma entrevista? Com que objetivos uma entrevista é realizada? Qual é a função desse gênero na sociedade? Você já assistiu a uma entrevista na televisão ou ouviu uma no rádio?” (EJA MODERNA, v.8, p.38). Percebemos que esse movimento pode possibilitar que os alunos reflitam sobre algumas características da entrevista, dentre elas, seu conceito, objetivo e função comunicativa social; além de oferecer ao docente a oportunidade de compreender quais conhecimentos acerca do gênero os alunos já

possuem e quais ainda precisam ser ampliados, desenvolvidos e tomados com maior atenção no processo de ensino (DOLZ; MESSIAS, 2015).

Atividade 1– Volume do 8º ano: Gênero Entrevista (continuação)

recuperada um dia. A visão de alguns ruralistas é estreita: eles não apresentam nenhum argumento que não seja o lucro de curto alcance.

Há pessimismo sobre o esforço para se controlar as mudanças climáticas. Estamos numa corrida contra o tempo?

Alguns cientistas dizem que estamos quase no ponto em que o processo de aquecimento se torna irreversível. Outros, que já ultrapassamos. Em 2000 estava claro que para o planeta não esquentar 2° centígrados até 2050 as emissões de carbono teriam que ser reduzidas em 2% ao ano, ao longo da década. Não aconteceu. Há indícios claros de que algo está mudando muito mais rapidamente do que se previa.

Que exemplos o preocupam?

No norte do Canadá existe a chamada Passagem do Nordeste, que era atravessada por barcos quebra-gelo no verão. Desde 2007 ela fica completamente aberta durante o verão e, para a alegria dos cargueiros, não há mais gelo. Em 2011 houve o maior degelo já registrado na região. Quando essa passagem deixar de se fechar no inverno, a água aquecida vai acelerar o degelo do Ártico. Isso pode causar um tal aumento do nível dos oceanos que a rua Ataulfo de Paiva, no Leblon, no Rio, poderá se transformar num embarcadouro mais cedo do que imaginamos. Mesmo assim o Brasil investe toda sua energia em mais extração de óleo e tenta acelerar o crescimento. Maluco, não?

O desenvolvimento da China, Índia e do Brasil diminui a pobreza global, mas aumenta os impactos socioambientais. Dá para desarmar o impasse?

Uma hora não será uma questão de querer ou não desarmar o impasse. Não haverá mais recursos naturais e ponto. Segundo a ONU, há 1,1 bilhão de pessoas sem acesso à água potável. Massas de refugiados estão começando a se deslocar no norte da África. Isso pode provocar mudanças geopolíticas e conflitos entre países. A China tem planos para ampliar a dessalinização da água do mar. Como essa água é mais cara, será usada de maneira mais racional. É pena que só assim consigamos ser mais racionais. [...]

A mensagem ambiental prega comprar menos, gastar menos, dirigir menos, compartilhar recursos, sacrifícios e severidade. É avessa à abundância e ao desfrute. Dá para mudar essas percepções?

Não acho que haveria menos desfrute no mundo que consumisse menos bens. Desfruto mais da minha vida quando uso meu dinheiro e meu tempo para ler, estudar, ir ao cinema, praticar esporte, encontrar os amigos ou ouvir música. Essas atividades são sustentáveis e mais desfrutáveis do que achar vaga em estacionamento de shopping para comprar bugigangas que não preciso e que entopejam armários.

Qual é sua atitude diante do automóvel, da bicicleta e dos meios de transporte urbanos?

Moro fora da cidade de São Paulo, num lugar que, infelizmente, não tem opção de transporte público. Organizei minha vida para não ter que sair de casa todos os dias. Quando tenho que ir ao centro, deixo meu carro próximo a uma estação e vou de metrô. Quase não uso ônibus, devido à falta de qualidade do serviço — não há corredores de trânsito, as viagens são muito demoradas, há poluição —, mas seria um usuário assíduo se houvesse opção melhor. Fora do Brasil, raramente tomo táxi. Só uso bicicleta ou transporte público. Em Los Angeles sou obrigado a alugar carro, pois, como aqui, as opções de transporte público são pouco eficientes. [...]

O cinema pode mitigar as emissões de carbono?

Como toda forma de comunicação, o cinema pode ajudar a mudar comportamentos: ao informar e tocar as pessoas. Lembro que fiquei extremamente impactado ao assistir a filmes como o francês *Home* — nosso planeta, nossa casa ou o norte-americano *Food Inc.* São filmes sensacionais a respeito dos temas desta entrevista. Deixo a recomendação aos leitores.

GLOSSÁRIO

- Mitigar: suavizar, tornar menos intenso

TREFAUT, Maria da Paz. *Revista Planeta*. Disponível em: <<http://revistaplaneta.terra.com.br/secao/entrevista-plantar-arvores-da-mais-prazer-do-que-fazer-filmes>>. Acesso em: 9 fev. 2011.

UNIDADE 1 – O país

1. Há palavras do texto cujo significado você não tenha compreendido? Se houver, escreva-as a seguir e procure seus significados no dicionário.

Resposta pessoal.

2. Essa entrevista foi publicada no site de uma revista de circulação nacional voltada ao meio ambiente e à sustentabilidade. Quem serão, possivelmente, seus leitores? Você considera a entrevista adequada a esse público? Por quê?

Os leitores de uma revista com esse perfil editorial são aqueles interessados em informações sobre o meio ambiente, natureza, reciclagem etc. A entrevista, por tratar da visão do cineasta Fernando Meirelles sobre esse assunto, estaria condizente com o interesse dos leitores.

3. Você já tinha ouvido falar do cineasta Fernando Meirelles? O que achou do ponto de vista dele sobre o meio ambiente?

Resposta pessoal.

4. Observe como o texto foi organizado. Há dois parágrafos que antecedem as perguntas e respostas. Qual seria a função desses parágrafos?

Os dois parágrafos iniciais apresentam o entrevistado ao leitor e contextualizam os assuntos tratados na entrevista. Eles também ajudam a despertar o interesse do leitor em ler o conteúdo que segue.

5. Por que você acha que as perguntas vêm destacadas e separadas das respostas?

Porque dessa maneira fica mais fácil para o leitor identificar as trocas de interlocutores no texto.

6. Você acredita que a repórter que entrevistou Fernando Meirelles tenha precisado se preparar para conduzir a entrevista? Como ela teria feito isso?

Espera-se que os alunos respondam que ela provavelmente tenha se informado sobre seus filmes, sua carreira, seus posicionamentos em relação aos problemas ambientais brasileiros, seus projetos etc. Isso pode ser percebido porque as perguntas feitas revelam conhecimento sobre a vida e o trabalho do cineasta e do assunto discutido. Ela pode ter pesquisado em livros, revistas e sites, ter visto seus filmes e lido outras entrevistas e reportagens etc.

7. No início do texto, a jornalista afirma que o entrevistado “não está nada satisfeito com os rumos do Brasil”. O que a entrevista revela sobre isso? O que provoca essa insatisfação?

Fernando Meirelles está insatisfeito com o descaso à saúde ambiental dos governantes e da sociedade em relação aos problemas ambientais, com a necessidade de continuar crescendo a qualquer custo.

8. Após ler a entrevista, você ficou mais pessimista ou otimista em relação aos cuidados com o meio ambiente no Brasil? Por quê?

Resposta pessoal.

Fonte: EJA Moderna - Língua Portuguesa, 8º ano.

Observamos que, ao longo da atividade de análise de um exemplo de entrevista escrita, são lançadas questões que possibilitam aos alunos pensarem sobre elementos estruturais e composicionais desse gênero: “Observe como o texto foi organizado. Há dois parágrafos que antecedem as perguntas e respostas. Qual seria a função desses parágrafos?”; “Por que você acha que as perguntas vêm destacadas e separadas das respostas?” (EJA MODERNA, v. 8. p.41). Também são apresentadas perguntas que tratam de elementos próprios à situação comunicativa em que esse gênero se materializa, como identificação dos interlocutores, adequação do conteúdo temático, função assumida pelo entrevistador durante o processo de organização e produção da entrevista: “Quem serão, possivelmente, seus leitores? Você considera a entrevista adequada a esse público?”; “Você acredita que a repórter que entrevistou Fernando Meirelles tenha

precisado se preparar para conduzir a entrevista? Como ela teria feito isso?” (EJA MODERNA, v. 8. p.41).

Por meio desses movimentos, percebemos que a coleção oferta como estratégias de ensino o levantamento e a construção de informações relacionadas à entrevista através de uma dinâmica reflexiva, que conduz os estudantes ao resgate de conhecimentos já elaborados por eles durante a análise de como esse gênero se organiza em uma situação comunicativa concreta. Acreditamos que o desenvolvimento de práticas como essas podem contribuir para a ampliação dos saberes que os alunos possuem acerca da entrevista, bem como fazê-los compreender que não se trata de uma atividade distante de suas vivências mas que encontra-se inserida no contexto social do qual fazem parte.

Em seguida, a obra apresenta o conceito, a função e as características do gênero, como podemos observar a seguir.

Atividade 1– Volume do 8º ano: Gênero Entrevista (continuação)

Entrevista

É provável que você já tenha se deparado com textos como o que acabou de ler em jornais e revistas, na internet, na televisão ou no rádio. Textos com uma sequência de perguntas de uma pessoa e as respostas de outra são chamados **entrevista**.

Geralmente, o entrevistador é um jornalista, e o entrevistado, uma pessoa experiente ou com aceitação pública para falar sobre o tema da entrevista, uma personalidade do mundo artístico ou da vida política, entre outros.

A entrevista é considerada uma ferramenta básica do jornalismo. Muitas vezes, ela serve de base para outros textos, como notícias ou reportagens.

A entrevista costuma ser realizada oralmente e, depois, transcrita pelo entrevistador. Ela se distingue de uma conversa comum porque sua estrutura é planejada com antecedência. Antes de iniciar qualquer entrevista, são definidos seu tema, seus objetivos e a pessoa a ser entrevistada.

Características da entrevista

Quando publicada por escrito, a entrevista costuma apresentar uma estrutura típica. Observe o início da última entrevista que você leu.

Plantar árvores dá mais prazer do que fazer filmes

O cineasta paulista Fernando Meirelles concilia o cinema com o ativismo em defesa das florestas e dedica boa parte do seu tempo a acompanhar as questões ecológicas.

Como você pôde observar, a entrevista é iniciada por um **título**, que pode ser acompanhado de uma frase de efeito chamada **subtítulo**. Ambos são escritos de modo a despertar o interesse do leitor e indicam quem é o entrevistado e o tema da entrevista.

Agora, releia estes trechos dos parágrafos iniciais da entrevista.

Aos 56 anos, o cineasta Fernando Meirelles integra a galeria dos melhores diretores do cinema brasileiro. Entusiasta de filmes experimentais na juventude, criou programas para a televisão, trabalhou com publicidade e dirigiu sucessos como *Cidade de Deus*, em que usou a estética dos videoclipes para retratar a violência no Rio de Janeiro — obra que concorreu ao Oscar de melhor filme estrangeiro em 2004.

Tanto quanto o cinema, Meirelles sempre se interessou por ecologia. No ano passado, chegou a ir ao Senado para se posicionar contra o novo Código Florestal. Há cinco anos vem se dedicando a um projeto de reflorestamento das matas ciliares da sua Fazenda Rifaina, em Rifaina, no interior de São Paulo. Já replantou 2,8 hectares com 3 mil mudas de 32 espécies de árvores nativas, das quais muito se orgulha, e vai continuar plantando. “Continuo melhorando meu viveiro de mudas nativas. Isso me dá mais satisfação do que fazer filmes”, afirma. Nesta entrevista, Meirelles revela que não está nada satisfeito com os rumos do Brasil.

UNIDADE 1 – O país

9 Que informações são encontradas nesses trechos? Assinale a alternativa correta.

☐ Sobre o entrevistador e o entrevistado.

☐ Sobre o entrevistador e o tema da entrevista.

☒ Sobre o entrevistado e o tema da entrevista.

Os parágrafos iniciais, que antecedem as perguntas e respostas, compõem a **apresentação**. Nela, o entrevistador informa sobre a importância do entrevistado em relação ao assunto de que se vai falar. Nesse momento, o leitor conhece a posição social, a experiência profissional ou os conhecimentos que o entrevistado tem sobre o tema que será explorado. Também podem ser antecipados alguns pontos importantes que serão expandidos ao longo da entrevista.

Após a apresentação, temos a parte mais importante da entrevista: as **perguntas** e as **respostas**. Observe.

Precisamos mudar de cultura para adequar nossa civilização aos limites do planeta?

Sabemos que precisaríamos dos recursos de três planetas para a população atual alcançar os padrões de consumo do Primeiro Mundo. Esse parece ser o objetivo de todos os governos e habitantes. Mas está claro que essas aspirações não cabem no espaço que temos. [...]

10 Visualmente, é possível confundir as perguntas e as respostas? Por quê?

Não, pois elas ficam em parágrafos diferentes e são diferenciadas graficamente (as perguntas estão em negrito).

As perguntas costumam vir separadas das respostas e recebem algum destaque, que pode ser feito com o uso de negrito, de itálico ou de um tipo de letra diferenciado, entre outras opções.

As perguntas e respostas giram em torno do tema central da entrevista. O entrevistador estuda esse tema com antecedência e prepara um roteiro com as questões que gostaria de fazer.

Para refletir sobre a língua

Você estudou a estrutura das entrevistas. Agora, verá como as orações se organizam na língua.

Releia trecho do subtítulo da entrevista com Fernando Meirelles.

O cineasta paulista Fernando Meirelles concilia o cinema com o ativismo em defesa das florestas [...].

Essa oração pode ser dividida em duas partes principais: a primeira delas é *O cineasta paulista Fernando Meirelles*, e a segunda é *concilia o cinema com o ativismo em defesa das florestas*. O que isso significa? É o que estudaremos a seguir.

Nas páginas acima, vemos que a proposta segue, contextualizando com os alunos que, provavelmente, eles já tiveram contato com textos similares ao que foi lido na atividade anterior, em diversos contextos como jornais, revistas, internet, televisão ou rádio. Em seguida, explica que esses textos, estruturados a partir da sequência de perguntas e respostas, são chamados de entrevista. Observamos que só após retomar os conhecimentos prévios dos alunos, refletir e analisar um exemplo é que a proposta nomeia o gênero entrevista. Após nomear o gênero, situar os contextos comunicativos em que circula e como se organiza estruturalmente, os autores tratam dos papéis desempenhados por cada interlocutor dessa situação comunicativa: o entrevistador, que geralmente é um jornalista, e o entrevistado, alguém que tenha experiência com a temática a ser tratada e que seja reconhecido socialmente por isso.

Logo após, a coleção apresenta a função do gênero dentro da esfera comunicativa da qual faz parte, a jornalística, colocando-o como um gênero essencial a esse campo por servir de base para muitos outros, como notícias e reportagens, aspecto que revela a flexibilidade própria dos gêneros textuais, que por serem definidos a partir dos seus propósitos comunicativos, adaptam-se e se moldam às diversas necessidades humanas e aos variados eventos discursivos (MENDONÇA, 2007).

Ainda nessa parte inicial, a proposta aborda a natureza oral da entrevista, já que se trata de um gênero que se materializa na realidade sonora, podendo ser depois transcrito e publicado em uma versão escrita, a depender do contexto comunicativo em que será veiculado. Nesse caminho, percebemos ainda que a atividade ressalta a importância de diferenciarmos a entrevista de uma simples conversa, já que ela precede de um planejamento anterior a realização das perguntas, em que são definidos os temas que serão abordados, os objetivos, a pessoa que será entrevistada e os questionamentos que nortearão toda a entrevista.

A proposta segue discutindo que, em sua versão escrita, a entrevista apresenta algumas características próprias que vão além da sequência de perguntas e respostas. Por exemplo, elas apresentam um título, seguido ou não por um subtítulo, que têm a função de apresentar qual tema será tratado e quem será o entrevistado, assim como o de despertar no leitor o interesse pelo texto. Além do título e subtítulo, apresenta em sua parte inicial, um parágrafo introdutório, que tem a função de apresentar maiores informações sobre o entrevistado e sua relação com o tema que será abordado por meio dos questionamentos. Observamos que, nesse momento, a atividade ressalta que nessa

introdução ainda podem ser dadas informações acerca dos pontos principais que serão tratados e ampliados por meio da entrevista.

Ainda nessas páginas da proposta, notamos que EJA Moderna trata de maneira mais sistemática de uma das principais características composicionais desse gênero: as perguntas e respostas. Para isso, lança um trecho da entrevista lida, para que os alunos analisem qual a função das perguntas e das respostas dentro do texto. Após essa reflexão, propõe a discussão sobre como as perguntas e respostas se organizam, quais recursos são utilizados para diferenciá-las, destacá-las e situá-las, dentro do corpo do texto, como uso de negrito, itálico ou uso e tamanho diferenciado de letras; e sobre como elas são construídas: “em torno de um tema” e quem as elabora: “o entrevistador estuda esse tema e prepara um roteiro com as questões” (EJA MODERNA, v. 8. p.43).

Através dos encaminhamentos sugeridos pela proposta, vemos que todo o processo de reflexão acerca das características próprias a entrevista é sempre acompanhado da análise de alguns trechos retirados do texto analisado na atividade anterior. Isso nos revela a estratégia do LD de propor a compreensão dos elementos que constituem esse gênero oral a partir da análise e do estudo de um exemplar que demonstra o funcionamento do gênero em uma situação concreta. É importante ressaltar que as características discutidas ao longo dessas reflexões e apreendidas pelos alunos são comuns ao gênero, tanto em sua versão oral como escrita. Um exemplo disso é a apresentação, presente no momento inicial de uma entrevista oral ou escrita, cuja função é introduzir a fala do entrevistado, para situar quem estiver lendo, ouvindo ou assistindo sobre o tema que será tratado e a pessoa entrevistada.

Acreditamos que essa poderia ser uma excelente oportunidade de a coleção sugerir o estudo sobre como se dá a relação de “imbricamento e mútua constitutividade entre fala e escrita” em atividades de linguagem que se materializam nessa interface, em busca de atender os objetivos comunicativos pretendidos e impostos pelo contexto social em que ocorrem (MAGALHÃES; MATTOS, 2021, p. 225). No entanto, não é o que observamos, tendo em vista que a proposta se restringe a solicitar a transcrição da entrevista sem trabalhar os aspectos envolvidos nesse processo, como veremos mais à frente.

Atividade 1 – Volume do 8º ano: Gênero Entrevista (continuação)

UNIDADE 1 – O país

Para escrever Solicite que cada aluno se reúna com um colega e escolha alguém para entrevistar: uma pessoa que admirem, um aluno de outra turma (um trabalhador ou atleta), um funcionário da escola, um professor, um amigo, um integrante de uma ONG, um político ou empresário.

Neste capítulo, você e um colega vão realizar uma entrevista. Reúna-se com ele e escolham alguém para entrevistar. Pensem sobre os objetivos dessa entrevista e sobre seu assunto principal. Em seguida, comecem a planejar a produção.

A. Planejamento

Após definir o tema e quem será o entrevistado, é necessário pensar no conteúdo da entrevista.

1. Pesquise sobre o assunto que será explorado. Isso será importante para formular perguntas adequadas e compreender as respostas do entrevistado.
2. Elaborem perguntas de acordo com os objetivos e o assunto da entrevista. Organizem-nas de modo que o aprofundamento no tema seja gradativo. Criem questões variadas (mais abertas, como *O que você pensa sobre esse assunto?*, ou mais fechadas, como *Você gosta disso?*). Levem em consideração suas expectativas e a dos possíveis leitores, ouvintes ou espectadores.
3. Certifiquem-se de que as perguntas estão adequadas às características do entrevistado (personalidade, idade, nível sociocultural etc.), à situação (momento, lugar) e ao assunto.
4. Procurem escolher um vocabulário claro e acessível.
5. Estabeleçam, com o auxílio do professor, um tempo máximo para a realização da entrevista. Verifiquem se o volume de questões é adequado ao tempo disponível e elaborem um roteiro para o encontro com o entrevistado.
6. Combinem com ele o dia e o horário da entrevista. Expliquem qual será o foco do encontro. Providenciem papel e caneta ou um gravador para registrar as respostas.

B. Elaboração Antes desta etapa de elaboração, solicite aos alunos que realizem as atividades propostas na seção “Para falar em público”, apresentada mais adiante.

1. Revejam e anotem as principais características da entrevista estudadas neste capítulo.
2. Sigam o roteiro que vocês elaboraram e façam a entrevista no dia e horário combinados com o entrevistado.
3. Durante o encontro, se o entrevistado expuser uma opinião inesperada, aproveitem para formular outras perguntas sobre o assunto.
4. Depois de terminada a entrevista, transcrevam as perguntas e as respostas. Lembrem-se da estrutura típica desse gênero de texto.
5. Observem as escolhas das palavras no título e no texto.

47

2. Depois de reverem a notícia, juntem-se com outra dupla e leiam o texto que eles produziram. Vocês avaliarão o que eles escreveram e eles avaliarão o que vocês escreveram. Lembrem-se de observar se o texto apresenta todas as características de uma notícia.
3. Façam sugestões para melhorar o texto dos colegas e ouçam com atenção as sugestões que eles fizerem. Depois, conversem sobre as avaliações, prestando especial atenção aos elementos que caracterizam a notícia.
4. Reescrevam seu texto para melhorar o que for preciso.

Para falar em público

Esta atividade serve para desenvolver as capacidades de expressão em público. Muitas pessoas, quando têm de falar em público, ficam sem jeito, envergonhadas e, às vezes, chegam a gaguejar ou falar muito baixinho, por se sentirem intimidadas. Como tudo na vida, falar em público também é uma questão de prática. Então, vamos praticar!

Com o auxílio do professor, dividam-se em grupos e selecionem as notícias mais interessantes que criaram. Escolham dois colegas do grupo para apresentá-las, como se fosse um programa jornalístico de televisão.

Para isso, também é preciso planejar. Fiquem atentos a alguns aspectos importantes.

1. Assim como vocês fizeram para a produção escrita, realizem um planejamento prévio da fala, levando em conta as intenções do autor. No caso da notícia, a intenção é informar sobre algum acontecimento de modo bem claro.
2. Também é importante que se lembrem de adequar a linguagem, usando elementos da norma-padrão, como nos telejornais.
3. Assistam a telejornais na televisão ou na internet e prestem atenção à escolha das palavras, ao tom de voz e aos gestos dos jornalistas.
4. Utilizem formas de saudação e despedida, como “Bom dia”, “Boa noite” etc.
5. Não se esqueçam de ensaiar com os colegas antes da apresentação para a turma. Aproveitem para controlar o tempo dispensado para cada notícia.

Dicas

1º) Caso tenham acesso à internet, procurem modelos de apresentação de um telejornal no site <www.youtube.com>. Observem o modo como os jornalistas se expressam, o tom de voz, a linguagem empregada, as expressões faciais, a posição das mãos etc.

2º) Se alguém da turma tiver câmera filmadora no aparelho celular, seria interessante gravar as apresentações para depois revê-las. Vejam se o programa que vocês criaram está de acordo com o modo como as notícias são apresentadas na televisão.

48

Fonte: EJA Moderna - Língua Portuguesa, 8º ano.

Após discutir vários aspectos do gênero entrevista, a partir da análise de alguns exemplares do gênero, percebemos que a obra apresenta uma proposta de produção de uma entrevista na seção “Para escrever”. Em um primeiro momento, orienta os alunos a, junto com um colega, escolherem alguém para ser entrevistado, pensar nos objetivos e na temática que será abordada através da entrevista. Após decidirem esses elementos, os estudantes são orientados a seguir para a produção que se organizará em três etapas: 1. Planejamento; 2. Elaboração; 3. Avaliação e Reescrita.

A etapa de planejamento retoma a orientação dada no momento inicial da seção, indicando que, após a definição do tema e da pessoa que será entrevistada, é necessário os alunos decidirem qual será o conteúdo abordado ao longo da entrevista. Para isso, EJA Moderna sugere que os estudantes realizem pesquisas sobre o assunto, o que ampliará os seus conhecimentos acerca do tema e lhes dará base para uma melhor elaboração das perguntas a serem lançadas, assim como para a compreensão das respostas dadas pelo entrevistado. Com isso, percebemos estratégias que podem auxiliar

o professor no trabalho com o conteúdo temático, um dos principais elementos constitutivos dos gêneros, contribuindo para uma maior compreensão da turma sobre a importância do tratamento das informações que servirão como base para a produção da entrevista.

A proposta ainda amplia as orientações acerca da elaboração das perguntas, já trabalhadas em momentos anteriores, ressaltando que devem ser construídas a partir dos objetivos traçados e do assunto escolhido. E que, nesse processo, os alunos precisam seguir uma sequência gradativa, iniciando por questões mais gerais e ir aprofundando por meio de questionamentos mais específicos, sempre considerando as suas expectativas, enquanto entrevistador, e a do público-alvo, possíveis leitores, ouvintes e espectadores.

Além de adequar as perguntas aos objetivos traçados e ao interesse do público-alvo, a obra chama a atenção para a importância de os alunos se certificarem de que as perguntas estão adequadas à personalidade, à idade e ao nível sociocultural do entrevistado, bem como à situação comunicativa em que a entrevista ocorrerá (momento, lugar) e ao assunto que será tratado. Sobre a linguagem a ser utilizada, a proposta orienta a escolha de “um vocabulário claro e acessível” (EJA MODERNA, v. 8. p.47), de maneira que as perguntas sejam bem compreendidas e respondidas, movimentos que nos revelam a funcionalidade desses elementos que não só estruturam a entrevista de ponto de vista organizacional, mas que contribuem diretamente para composição das informações que serão compartilhadas, tendo como base sua função comunicativa.

Ainda nessa etapa de planejamento, vemos que a coleção, ao tratar das estratégias de organização, pontua a importância de os alunos delimitarem um tempo máximo para a realização da entrevista, observando se a quantidade de questões elaboradas será adequada ao tempo disponível. Para isso, é imprescindível a produção de um roteiro que norteará todo o encontro com o entrevistado. A atividade sugere que esta etapa seja organizada com o auxílio do professor. Após elaborarem todas as questões e o roteiro da entrevista, os alunos devem combinar com o entrevistado um dia e horário para a realização da atividade. Nesse momento, eles devem explicar qual será o objetivo do encontro e o tema que será tratado. Por fim, também apresenta aos alunos quais recursos serão necessários para a realização da entrevista: papel e caneta ou um gravador para registrar todas as respostas.

No manual do educador, é sugerido aos docentes que, antes da etapa de elaboração da entrevista, solicitem aos alunos que realizem as atividades propostas na seção “Para falar em público”. Nesta seção, os alunos terão que praticar algumas

características próprias ao momento de realização de uma entrevista oral, por meio de uma simulação dessa situação discursiva. Os estudantes são orientados a sentarem-se com outra dupla e, cientes de quem será seu entrevistado e com as perguntas elaboradas em mãos, simular a realização de uma entrevista como estratégia para aprimorar essa etapa de produção do gênero.

Para isso, a turma deve seguir algumas instruções apresentadas no box “Dicas”, que se relacionam ao uso dos elementos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Em um primeiro momento, são orientados que para dar início a entrevista, eles devem cumprimentar o entrevistado, dando bom dia, boa tarde ou boa noite, e agradecendo por sua disponibilidade. Em seguida, devem iniciar as perguntas com um tom de naturalidade. Para esse momento, a coleção apresenta alguns encaminhamentos acerca de como eles podem treinar com os colegas da outra dupla: “leiam a pergunta em silêncio e, em seguida, olhem para o colega e façam-lhe a pergunta em voz alta, sem olhar no papel” (EJA MODERNA, v. 8. p.48).

Durante todo esse processo, eles devem prestar atenção ao tom de voz utilizado, falando com clareza e com um volume adequado à situação. Ao tratar desses elementos, a obra possibilita aos alunos refletirem acerca dos diversos recursos linguísticos necessários a realização do oral. Além disso, contribui não apenas para a análise, produção e avaliação da entrevista, mas de variados gêneros orais (CAVALCANTE; MELO, 2006). Além desses aspectos, são dadas orientações sobre a importância de os alunos aproveitarem esse ensaio para simularem a elaboração de novas perguntas, de improviso, para que estejam preparados caso surja, ao longo da entrevista, um novo assunto sobre o qual eles não haviam pensado antes.

Após essa simulação, a proposta volta para a etapa de elaboração. Nesse momento, a atividade pede que os alunos revejam e anotem as principais características das entrevistas estudadas ao longo do capítulo. Em seguida, eles devem realizar a entrevista no dia e horário marcado com o entrevistado, seguindo o roteiro elaborado na etapa de planejamento, o qual pode ter sido ampliado na simulação realizada na seção “Para falar em público”. Ainda chama a atenção para que aproveitem bem esse encontro, prestando atenção ao que o entrevistado fala, para que, caso seja preciso e ele exponha uma opinião inesperada, estejam preparados para formularem novas perguntas ou ampliem as já existentes.

Depois da realização da entrevista oral, a obra orienta os alunos a transcreverem as perguntas e respostas coletadas. Para isso, devem lembrar da estrutura desse gênero,

que já foi discutida em seções anteriores. Nesse processo de transcrição, devem observar a escolha das palavras que utilizarão no título e no texto. Ressaltamos, mais uma vez, que esse pode ser um momento interessante para explorar como se dá a relação entre a oralidade e a escrita, no processo de construção de um gênero que, embora se apoie prevalentemente na oralidade, estabelece diálogos sistemáticos com a escrita. No entanto, vemos que esse será um trabalho que dependerá das estratégias que serão inseridas pelos docentes na realização dessa atividade, já que a coleção não sinaliza para a importância e necessidade do estabelecimento e da reflexão sobre essa relação junto aos estudantes.

Após transcrever a entrevista, os alunos passarão à etapa de avaliação e reescrita, em que realizarão a leitura dos seus textos. Após reler seus textos, cada dupla se reunirá com outra para que cada uma leia a entrevista dos colegas, observando se o trabalho apresenta as características próprias a esse gênero. Nesse momento, poderão sugerir modificações e ajustes para aprimorar os textos. Após essa troca, cada dupla observará as sugestões dadas e, se necessário, farão uma nova revisão, melhorando o que for necessário nas suas entrevistas. Com esse movimento, percebemos um cuidado da proposta para que os textos, que serão apresentados, sejam revisados de acordo com as características estudadas. Além disso, oferta aos alunos a possibilidade de colocarem em prática os conhecimentos que construíram, ao longo de todo o capítulo, acerca do gênero estudado, por meio de um olhar crítico-reflexivo sobre a sua produção e a dos seus colegas.

O volume do 8º ano também apresenta uma segunda proposta didática voltada ao trato com um gênero oral: o seminário. Dentre a grande variedade de práticas escolares que envolvem o uso da oralidade, o gênero seminário apresenta-se como uma das principais atividades desenvolvidas com o objetivo de possibilitar a interação entre os sujeitos e a aprendizagem de conhecimentos diversos. Trata-se de uma atividade comunicativa, propriamente escolar, por meio da qual um locutor interage com seus interlocutores através da linguagem oral, apoiado por diferentes recursos, buscando construir e compartilhar informações (DOLZ et al., 2004). Vejamos a proposta:

Atividade 2 – Volume do 8º ano: Gênero Seminário

Agora, leiam outro classificado, também publicado em 1880.

Atenção.

Na rua da Consolação n. 73 existem para vender 25 escravos e 13 crioulinhos de 12 a 14 anos, todos robustos, de boa constituição, o próprio serviço, nas melhores condições de saúde, e aptos para qualquer ofício, ou o que se lhes quizer ensinar. As pessoas que pretendem, podem se dirigir à dita casa para tratar, certos de que encontrarão entre eles um perfeito copeiro.

Disponível em: <<http://blogs.estadão.com.br/recortes-do-estadão/2010/05/12/13-de-maio>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

2. Que sentimentos ou reflexões a leitura desses anúncios provocou em você?

Resposta pessoal.

3. Que relação você vê entre esses anúncios e o texto “A cara do brasileiro”?

Espera-se que os alunos percebam que ambos envolvem questões relacionadas ao preconceito racial. Se possível, faça um trabalho em conjunto com a disciplina de História para ajudar os alunos a estabelecer relações entre o passado escravocrata brasileiro e o preconceito racial.

4. Converse com seu colega sobre o que acontecia no Brasil há pouco mais de um século e sobre o que se pode ver na sociedade atual. Discutam o que mudou e o que ainda precisa ser transformado. *Resposta pessoal.*

Para estudar o gênero

Até aqui, você e os colegas tiveram diversas oportunidades para opinar sobre os textos e os temas estudados, expor suas experiências de vida etc. Na vida cotidiana, somos convocados a falar em público no ambiente escolar, no trabalho, em festas, em reuniões, entre outras situações.

Apresentações orais fazem as pessoas sentirem ansiedade, medo ou vergonha de se expor. Elas exigem ainda mais esforço dos mais tímidos porque geram mais nervosismo. Por essas razões, muitas pessoas acabam cometendo inadequações, inclusive no uso da linguagem não verbal, isto é, nas expressões faciais, nos gestos, no olhar, nos movimentos do corpo etc.

O gênero que vamos estudar neste capítulo visa melhorar nossas apresentações em público.

Seminário

O **seminário**, individual ou em grupo, é uma forma de exposição oral muito presente nas escolas, nas universidades e em eventos científicos e empresariais. Quando apresentado no ambiente acadêmico, também pode ser chamado de seminário escolar, seminário oral ou exposição oral.

Características do seminário

A finalidade do seminário consiste em apresentar oralmente determinado conteúdo a um público que não o domina. Seu tema pode variar muito em função do projeto que está sendo desenvolvido e do próprio público a que se destina. Ele pode tratar, por exemplo, de questões científicas, literárias ou biográficas, entre outras.

Para realizar uma apresentação oral, é preciso observar alguns aspectos importantes quando se fala em público.

1. Reúna-se com um colega e tentem recordar algumas apresentações orais a que vocês já assistiram. Que aspectos vocês acham que influenciam uma boa apresentação oral?

Com base nas experiências anteriores, espera-se que os alunos mencionem aspectos como evitar vícios de linguagem, o tom e a altura de voz, o domínio do conteúdo que será apresentado, o ambiente da apresentação etc.

Agora, você vai conhecer alguns elementos que ajudam a melhorar a apresentação oral.

Entonação

A entonação corresponde à sequência de tons que emitimos ao pronunciar uma palavra ou um grupo de palavras ou frases. Ela serve para destacar ou enfatizar uma parte ou um trecho do texto. Serve, também, para marcar a natureza do enunciado: se temos uma pergunta ou uma afirmação, por exemplo, mudamos a entonação da frase. Ela está presente em situações de comunicação oral, como diálogos, discussões entre outras.

O texto da apresentação

Muitas vezes, recorremos a um texto escrito que serve de apoio tanto para quem está apresentando o seminário como para quem está assistindo a ele. Para elaborar esse texto, é importante planejar a pesquisa. Primeiro, é preciso definir o tema e de onde as informações serão retiradas. De enciclopédias, de revistas, da internet? Será necessário fazer uma entrevista para complementar a pesquisa?

Coletadas as informações, é preciso ter atenção à escrita do texto. Ele não pode ser muito longo e deve, preferencialmente, ser organizado em tópicos, esquemas ou listas. Para que o conteúdo possa ser lido pela plateia, é importante que o material seja escrito em letras grandes.

Recursos audiovisuais

Uma apresentação oral pode ser enriquecida por recursos audiovisuais, com imagens, mapas, gráficos, esquemas etc. Esses recursos podem aparecer em cartazes, transparências para o retroprojetor ou mesmo no computador.

Fonte: EJA Moderna - Língua Portuguesa, 8º ano.

A atividade que envolve o trato com o seminário, apresentada pela coleção EJA Moderna, vem inserida em um contexto maior do capítulo intitulado “Falando em Público” que, desde a sua apresentação, trata da importância de sabermos utilizar a linguagem oral em situações públicas e das dificuldades de nos portarmos nessas situações. Em um primeiro momento, a obra relembra algumas atividades em que os alunos foram convidados a exporem suas opiniões acerca dos temas estudados. Com isso, busca relacionar os objetivos da atividade àquilo que o aluno já sabe e domina (saberes sociais) (GUIMARÃES, 2004). Em seguida, destaca que, em diversas situações da nossa vida, é necessário falarmos em público e que, diante disso, muitos de nós ficamos nervosos, não sabemos como agir ou agimos de maneira inadequada. Tais situações exigem a ampliação e o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas ao uso da fala pública, que, por não serem apreendidas no cotidiano, precisam ser ensinadas.

Após resgatar esses conhecimentos, EJA Moderna indica o objetivo do capítulo: estudar o gênero seminário, com o intuito de melhorar as apresentações em público,

sinalizando o trato com o gênero não só como instrumento de comunicação e intermediação das atividades discursivas, mas também como objeto de ensino (BILRO, 2016). A proposta continua apresentando o conceito do gênero, “uma forma de exposição oral”, e as esferas em que circula “escolas, nas universidades e em eventos científicos e empresariais”, assim como designações que recebe ao ser apresentado em ambientes acadêmicos – “seminário escolar, seminário oral ou exposição” (EJA MODERNA, v.8, p. 73). Com esse movimento, revela ao aluno que se trata de um gênero que ocorre em um contexto público formal, o que demanda um maior controle da fala.

Em seguida, a obra deixa claro para os alunos a finalidade do seminário de “apresentar oralmente determinado conteúdo a um público que não o domina” (EJA MODERNA, 2014, v.8, p. 74) e a variedade de temas que podem ser abordados através desse gênero, a depender do projeto que esteja sendo desenvolvido e do público a que for se destinar. Nesse percurso, ainda destaca que, ao realizar essa apresentação oral, é importante estar atento a alguns aspectos da fala pública e encaminha a proposta para a apresentação de alguns desses elementos, como a entonação, a elaboração do texto escrito que servirá de apoio, os recursos audiovisuais e a interação que deve ser estabelecida com a plateia.

Ao apresentar, inicialmente, esse panorama acerca do seminário, a obra situa os estudantes sobre elementos próprios à situação comunicativa em que esse gênero se materializa como a função comunicativa assumida, as esferas discursivas em que circula, o conteúdo temático, os papéis assumidos no momento de interação, bem como os recursos necessários à apresentação. Com isso, eles percebem que, apesar de dominarem a linguagem oral em seu cotidiano, existem situações em que essa fala precisa ser planejada antes de ser executada (MARCUSCHI, 2010; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A proposta também trata de alguns elementos que podem contribuir para uma melhor apresentação dos estudantes como a entonação, o texto de apresentação, os recursos audiovisuais e os movimentos do olhar e leitura. Sobre a entonação, os autores expõem o seu conceito e destacam a sua funcionalidade no contexto de fala pública: “destacar ou enfatizar uma parte ou um trecho do texto. [...] marcar a natureza do enunciado” (EJA MODERNA, 2014, v.8, p. 74). De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), esse recurso contribui para chamar a atenção dos interlocutores e indicar uma mudança no nível textual através da variação da voz. Além disso, acreditamos que possibilitar aos

estudantes uma relação consciente de uso de um tom de voz alto e distinto, adequado à situação comunicativa em que estão inseridos, favorece não só uma boa compreensão do texto e das informações expostas, mas oferece-lhes instrumentos necessários a um domínio das capacidades discursivas próprias aos contextos formais de uso da fala.

Outro elemento abordado é o texto da apresentação. A obra traz a utilização de um recurso imprescindível à apresentação de um seminário, o texto escrito que apoiará a apresentação e servirá como roteiro para a exposição das informações e o acompanhamento pela plateia. Nessa dinâmica, percebemos que oralidade e letramento se entrelaçam como atividades interativas, que se relacionam e se complementam no contexto de ensino de língua. Ao assumir essa posição, a proposta vai ao encontro das ideias defendidas por Marcuschi (2010), de acordo com as quais, as relações entre a fala e a escrita não se dão em realidades distintas, mas fazem parte de um mesmo contexto discursivo e dinâmico.

Ainda sobre esse elemento, EJA Moderna aborda aspectos necessários à organização interna do texto de apresentação, destacando que para a sua elaboração é necessário que os alunos realizem um planejamento, definindo o tema e as fontes que serão consultadas para a pesquisa. Além disso, chama a atenção para a escrita do texto, ressaltando que não deve se tratar de uma produção muito longa e ser organizada em tópicos ou listas e com letras grandes, para facilitar o acompanhamento das informações pelos ouvintes. Em seguida, trata dos recursos audiovisuais, como imagens, gráficos, esquemas etc., ressaltando a sua função no contexto de apresentação: servir de apoio. Dolz et al. (2004), ressaltam que esses materiais não se constituem, apenas, como suportes auxiliares, mas fazem parte do modelo didático do seminário. Devido a isso, precisam ser tomados como objeto de reflexão, ao longo de todo o processo de ensino do gênero, já que não só chamam a atenção, mas, sustentam e validam as informações dadas.

Atividade 2 – Volume do 8º ano: Gênero Seminário (continuação)

UNIDADE 2 – A sociedade brasileira

Movimentos do olhar e leitura

Ao falar em público, é importante estabelecer contato visual com a plateia, mas também consultar o texto de apoio, que pode estar em um cartaz, no quadro de giz, no projetor ou no computador, entre outras possibilidades.

Para não se perder entre essas tarefas, uma alternativa é, primeiro, ler os tópicos resumidos do texto de apoio e, em seguida, olhar para a plateia e explicar a ela o que foi lido, com a voz clara, para transmitir confiança.

O contato visual também ajuda a perceber se a exposição está ou não agradando ao público.

2 Os aspectos apresentados corresponderam às hipóteses que você e seu colega haviam levantado na atividade anterior? Quais foram as semelhanças e diferenças?

Resposta pessoal.

3 Converse com os demais colegas e com o professor sobre que outros itens poderiam ser observados para um bom desempenho na apresentação oral. *Resposta pessoal.*

4 Com um colega, treinem como falar em público fazendo uma brincadeira. Isso poderá ajudá-los a vencer a timidez. Leiam o mais rapidamente possível os trava-línguas a seguir e tentem reproduzi-los ao colega com naturalidade.

O sabiá não sabia
Que o sábio sabia
Que o sabiá não sabia assobiar.

Uma aranha dentro da jarra.
Nem a jarra arranha a aranha
nem a aranha arranha a jarra.

Para refletir sobre a língua

Para apresentar um seminário, é preciso prestar atenção especial à escolha das palavras e ao modo como elas são utilizadas.

Você vai aprender alguns aspectos que ajudam a fazer apresentações orais mais claras e interessantes. Para isso, você e os colegas vão fazer uma breve apresentação oral à classe. Sigam as orientações que serão dadas ao longo desta seção.

1 Em grupo de quatro colegas, voltem à atividade 3 do texto "A cara do brasileiro". Escolham quatro palavras que vocês pesquisaram nessa questão para apresentar seus significados à turma.

Resposta pessoal.

E como iniciar a apresentação dos significados das palavras? Antes de expô-los, é necessário contextualizar o tema para a plateia.

75

Fonte: EJA Moderna - Língua Portuguesa, 8º ano.

No fim dessa etapa, a proposta ainda apresenta estratégias de interação que podem ser utilizadas ao longo da apresentação, como manter o contato visual com os ouvintes, assim como mecanismos de consulta aos materiais de apoio para facilitar a exposição das informações selecionadas. Ao destacar a importância de interagir com a plateia, EJA MODERNA coaduna-se com as reflexões apresentadas por Marcuschi (2008), segundo as quais é necessário haver interação, ao longo de toda a produção de enunciados, tendo em vista que estes constituem-se como atividades sociointerativas.

Ao tratar desses elementos, percebemos que a coleção traz a compreensão, tanto para os docentes quanto para os discentes, de que no contexto de ensino e de aprendizagem a produção e a realização do gênero textual, assim como de qualquer outro gênero textual formal, oral ou escrito, exige que o sujeito acione e utilize uma série de competências comunicativas próprias da linguagem oral, e também da escrita, que não são apreendidas de maneira espontânea (BILRO, 2016). Isso demanda um trabalho didático que trata o gênero como objeto autônomo, por meio do qual seja possível desenvolver e realizar intervenções didáticas ligadas aos aspectos do conteúdo (proposição da exploração de diversas fontes de informação, seleção de conteúdos de acordo com suas funções e com as finalidades desejadas e elaboração de esquemas destinados a sustentar a apresentação oral); às dimensões comunicativas (partilha de um saber); e aos aspectos técnicos (procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero oral) (DOLZ et al., 2004).

Após esse momento inicial, de introdução ao gênero, a proposta traz, na seção “Para refletir sobre a língua”, uma reflexão sobre os elementos linguísticos necessários à apresentação de um texto oral e as maneiras como podem ser utilizados no contexto comunicativo de um seminário. Os alunos são convidados a realizarem uma breve apresentação oral, através da qual poderão aprender alguns aspectos que deixarão suas falas mais claras e interessantes. Para isso, os discentes são orientados a consultarem o texto “A cara do brasileiro”, trabalhado em uma atividade anterior, e escolherem palavras cujos significados seriam apresentados à turma. Em seguida, são questionados sobre como iniciar essa apresentação: “E como iniciar a apresentação dos significados das palavras? Antes de expô-los, é necessário contextualizar o tema para a plateia.” (EJA MODERNA, 2014, v.8, p. 75). A partir dessas indagações, a proposta continua, conforme veremos abaixo.

Atividade 2 – Volume do 8º ano: Gênero Seminário (continuação)

Fase da exposição do tema

O início de uma apresentação oral é denominado **fase da exposição do tema**. Fala-se rapidamente sobre o assunto que será explorado durante o seminário.

Essa explicação introdutória é importante tanto para o público, para que ele possa compreender e acompanhar melhor a apresentação, como para os apresentadores, que podem usar essa introdução como guia para a própria fala.

Façam isso logo após o professor chamar o grupo e cada um dos integrantes cumprimentar o restante da turma.

2. Copiem as palavras escolhidas no quadro de giz, em uma lista numerada, e deem início à apresentação. Lembrem-se das características do seminário que foram apresentadas até aqui e procurem colocá-las em prática.

3. Como foi a apresentação de vocês? Vocês cumprimentaram o público? Expuseram o tema antes de apresentar as palavras? Tiveram contato visual com os ouvintes e falaram com entonação e postura corporal adequadas? O que poderia ser melhorado?

Resposta pessoal.

Ainda nessa fase inicial, e durante todo o seminário, é preciso empregar algumas palavras que ajudam a organizar a sequência da apresentação.

Organizadores de enumeração

Algumas palavras e expressões ajudam o expositor a controlar a continuidade da fala, a passar a palavra a outro colega do grupo, a introduzir uma nova ideia etc. Elas são chamadas **organizadores de enumeração** ou **organizadores da sequência da exposição**.

Alguns exemplos de organizadores de enumeração são: *primeiramente, em seguida, em segundo lugar, em terceiro lugar, por um lado, por outro lado, enfim, para terminar, para concluir* etc.

4. Durante sua apresentação, você e seus colegas usaram algum organizador de enumeração? Em que momentos eles poderiam ter sido usados?

Resposta pessoal.

5. Explique por que essas palavras e expressões, quando usadas em uma apresentação oral, são chamadas organizadores de enumeração.

Espera-se que os alunos percebam que elas organizam o discurso e marcam a enumeração, ou interligação, de diferentes ideias, interlocutores etc.

UNIDADE 2 – A sociedade brasileira

6. Complete os textos a seguir com as sequências de organizadores enumerativos indicados no quadro de dois modos diferentes e observem as diversas maneiras de enumerar itens durante uma exposição.

em primeiro lugar	em seguida	logo após	por último
primeiramente	em segundo lugar	em terceiro lugar	para concluir
para iniciar	num segundo momento	num terceiro momento	para terminar

a) Nós vamos falar sobre o preconceito racial. *Em primeiro lugar*, faremos um histórico da escravidão no país; *em seguida*, exemplificaremos casos de preconceito que ainda persistem em nossa sociedade e *para terminar*, apresentaremos as penalidades previstas por lei para quem comete esse tipo de crime no Brasil.

b) Nós vamos falar sobre o preconceito racial. *Para iniciar*, faremos um histórico da escravidão no país; *logo após*, exemplificaremos casos de preconceito que ainda persistem em nossa sociedade e *para concluir*, apresentaremos as penalidades previstas por lei para quem comete esse tipo de crime no Brasil.

Além de enumerações, podemos empregar na fala ou nos textos escritos outros organizadores. Vamos estudá-los a seguir.

Organizadores espaciais e temporais

Algumas palavras e expressões estruturam a forma como o texto vai progredindo no tempo e no espaço, criam conexões entre suas partes e as tornam mais claras para o leitor. Elas se chamam **organizadores espaciais** e **temporais**. Observe alguns exemplos desses organizadores neste quadro.

organizadores espaciais	organizadores temporais
<i>à esquerda, à direita, acima, abaixo, ao lado</i> etc.	<i>depois, então, antes, em seguida, no dia seguinte</i> etc.

7. Utilize os organizadores temporais desse quadro para completar o trecho a seguir, de modo a deixá-lo coerente.

depois então antes em seguida no dia seguinte

Observamos os passarinhos em seus ninhos durante três dias. No primeiro dia, o macho saiu à procura de alimento. *Depois*, foi a fêmea. *Então*, ela saiu bem cedinho e voltou com o alimento, colocando-o no bico dos filhotes. *No dia seguinte*, o macho saiu novamente e só voltou mais tarde, trazendo folhas secas para reforçar o ninho.

Nesse trecho, há diferentes possibilidades de uso dos organizadores temporais. O importante é que os alunos os empreguem deixando o texto coerente e preciso.

Fonte: EJA Moderna - Língua Portuguesa, 8º ano.

Após o questionamento, a obra apresenta uma breve explicação sobre uma das etapas do seminário: a fase de abertura. Indica para os alunos do que se trata essa etapa (momento inicial da apresentação), o seu objetivo (apresentar brevemente o assunto que será tratado ao longo do seminário, para que o público possa acompanhar o que será exposto) e que informações devem ser apresentadas. No manual do professor, ainda são retomadas algumas organizações acerca da importância de chamar a atenção dos alunos para a postura, o tom de voz, os gestos e o uso das anotações que servirão de apoio à apresentação.

Dando continuidade, a atividade coloca que, ao longo do seminário, é preciso mobilizar palavras que ajudem a organizar a sequência da apresentação, controlando a continuidade entre uma fala e outra e situando a progressão do texto exposto no tempo e no espaço. As quais são chamadas de organizadores de enumeração e organizadores espaciais e temporais. A obra conceitua esses organizadores e apresenta exemplos. Em seguida, os alunos são convidados a refletirem acerca da sua funcionalidade e aplicação, através da realização de alguns exercícios.

Ao serem orientados sobre uma das principais partes que compõem o seminário e organizam a sua apresentação, bem como suas características linguísticas, os estudantes têm a oportunidade não apenas de compreenderem esses elementos, mas de refletirem acerca do seu uso e funcionalidade. A identificação do contexto comunicativo do gênero e do lugar social de onde cada sujeito se coloca linguisticamente possibilita a compreensão de que monitoramos a fala em função do ambiente, do interlocutor e do conteúdo a ser tratado (BORTONI-RICARDO, 2004). São aspectos que contribuem para o desenvolvimento das capacidades próprias ao uso formal da oralidade, por meio da percepção do quê, para quem e como cada um irá falar.

Após discutir sobre vários aspectos do seminário, a obra apresenta uma proposta de produção do gênero. Na seção “Para escrever”, os alunos são convidados a produzirem um roteiro escrito que servirá de guia ao longo da apresentação. Essa atividade é organizada em três etapas: planejamento; elaboração; e avaliação, como podemos ver abaixo.

Atividade 2 – Volume do 8º ano: Gênero Seminário (continuação)

5 Em um grupo de quatro integrantes, releiam o texto “A cara do brasileiro”. Vocês farão uma apresentação oral desse texto.

- Organizem as informações mais importantes do texto em forma de tópicos.
- Dividam os tópicos entre os integrantes. Cada um deve ficar responsável por um trecho do texto.
- Durante os ensaios, observem os elementos verbais e não verbais da exposição oral. Anotem os aspectos que podem ser melhorados.
- Façam a apresentação oral para os colegas do próprio grupo, alternando a vez de cada integrante.

Para escrever

Alguns dos elementos não verbais (como a pausa, o olhar, o silêncio e a respiração) podem ser trabalhados na etapa da escrita oralizada. Isso pode ser feito por meio de fotocópias de um texto curto que contemple o conteúdo ou pelo uso de marcadores de estruturação e coordenação da fala entre integrantes do grupo.

Agora, chegou o momento em que você e os mesmos colegas vão aproveitar o que praticaram e aprenderam para produzir um seminário. Nesta etapa de produção escrita, vocês vão elaborar um pequeno roteiro que servirá de guia para a exposição.

A. Planejamento

- Vocês já discutiram o preconceito racial. Ampliem esse tema e pesquisem outras formas de discriminação, como orientação sexual, uso de drogas, idade, religião ou classe social, entre outras.
- Na biblioteca da escola ou do bairro, pesquisem sobre o tema escolhido e anotem as informações mais importantes.

B. Elaboração

- Retornem as anotações feitas na etapa anterior. Seleccionem as informações que desejam transmitir e estabeleçam uma ordem em que serão apresentadas.
- Organizem o texto que servirá de apoio para a apresentação em forma de tópicos, esquemas ou listas. Usem letras grandes, que possam ser lidas pela plateia.
- Se possível, seleccionem imagens para ilustrar o assunto. Em casos de gráficos ou mapas, devem estar legíveis em cartazes ou outros suportes.

C. Avaliação

- Releiam o texto que servirá de apoio à sua apresentação. Ele está de acordo com as características que estudamos? Se houver imagens, elas colaboram para esclarecer os principais aspectos da apresentação?
- Após a revisão final, ensaiem a apresentação.

Se possível, mostre vídeos com apresentações orais similares ao seminário escolar em grupo, para os alunos observarem os aspectos positivos e negativos do desempenho dos expositores. Sugira que fiquem atentos à postura corporal, à gestualidade, expressão facial e ao olhar. Chame a atenção para os aspectos a serem trabalhados com seus alunos.

Para falar em público

Lembrem-se das características do seminário estudadas ao longo do capítulo e sigam o que foi estabelecido na etapa de preparação do seminário. Antes da apresentação, façam um planejamento.

- Definam onde colocarão textos e imagens de apoio, de modo que fiquem visíveis a todos os integrantes do grupo e à plateia.
- Pensem na melhor maneira de introduzir o tema escolhido e de explicar rapidamente para o público os aspectos que pretendem abordar.
- Façam uso dos organizadores textuais para estruturar as falas.
- Estudem o tema tratado para que se sintam seguros para falar sobre ele com clareza.
- Ensaie as falas. Cada integrante apresentará uma parte do seminário. Enquanto um ensaia, os outros devem observá-lo para, em seguida, apontar os aspectos que podem ser melhorados.
- No dia combinado, façam a apresentação! Boa sorte!

Dicas

- Não se esqueçam de cumprimentar a plateia dizendo *bom dia, boa noite* etc.
- Observem a entonação, os gestos das mãos, a postura corporal e o modo como vão se dispor diante da classe.
- Não se esqueçam de olhar para toda a plateia.

Avaliação

Peça aos alunos que reproduzam o quadro a seguir no caderno, utilizando uma cópia para cada grupo. Permita que eles incluam outros critérios que julgarem necessários e que comentem, com respeito e adequação, os aspectos positivos e negativos das apresentações.

Utilizem os critérios a seguir para avaliar os seminários dos demais grupos. Durante as apresentações, observem, com cuidado e atenção, como os colegas se saem em cada aspecto. Ao final, conversem com o professor sobre as avaliações que fizeram.

Critérios para avaliação do seminário	Sim	Não
O grupo cumprimentou a plateia?		
O tema foi explicado ao público antes de iniciar a apresentação?		
A entonação foi adequada e houve contato visual com a plateia?		
Os gestos e a postura corporal estavam adequados ao conteúdo do texto?		
O modo como o grupo se portou diante da classe contribuiu para a apresentação?		
Foi feito um bom uso dos textos de apoio?		
Os organizadores textuais foram utilizados adequadamente?		
O grupo demonstrou dominar o tema da apresentação?		

Fonte: EJA Moderna - Língua Portuguesa, 8º ano.

Na etapa de planejamento, as orientações seguem no propósito de orientar acerca da ampliação do tema que será tratado no seminário: discriminação. Os alunos devem realizar pesquisas sobre temáticas relacionadas na biblioteca da escola ou do bairro. Acerca das fontes a serem consultadas, acreditamos que a coleção poderia sugerir outros suportes de informação, além da biblioteca, que fossem mais próximos dos alunos, como jornais; revistas; sites. Ao realizar esse movimento, a obra poderia ampliar o leque de fontes e incluir a internet que hoje é cada vez mais acessível no dia a dia dos alunos. Esse direcionamento ressalta a função do docente nesta etapa da produção, já que fica exclusivamente sob a sua responsabilidade a indicação de fontes diversas e confiáveis.

A atividade prossegue, convidando o grupo-sala à análise e à seleção das informações que farão parte da apresentação do gênero. Ao oportunizar a lapidação dos dados, possibilita aos alunos compreenderem a importância da fase de pesquisa e de seleção das informações, assim como dos critérios que devem ser mobilizados ao selecionar esses dados, já que nem tudo que é coletado será apresentado. De acordo com Dolz et al. (2004), para que isso ocorra é necessário que os processos de triagem das informações disponíveis, de reorganização dos elementos selecionados, bem como da hierarquização das ideias principais e secundárias configurem-se, também, como objetos de ensino na sala de aula.

Além disso, a proposta dá orientações acerca da produção do texto escrito que servirá de apoio. Não apenas em relação às informações que devem constar, mas também sobre a sua organização estrutural e estética. Essa produção os auxiliará, evitando que ideias importantes sejam esquecidas ao longo da apresentação, lembrando, também, da seleção de imagens, gráficos ou mapas, que poderão complementar o texto escrito. Esse passo a passo, além de contribuir para a organização da construção do gênero, permite aos alunos envolvidos a percepção da funcionalidade e da diversidade de suportes (orais e escritos) que são necessários à produção e realização desse evento discursivo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); possibilita que os estudantes pensem e reflitam acerca do processo e das estratégias necessárias à produção de um texto em que a oralidade e o letramento se entrelaçam, complementando-se (MARCUSCHI, 2010).

Por fim, na etapa de avaliação, os alunos devem refletir acerca da produção realizada e dos materiais de apoio selecionados, a partir dos seguintes questionamentos: “Ele está de acordo com as características que estudamos? Se houver imagens, elas colaboram para esclarecer os principais aspectos da apresentação?” (EJA MODERNA,

v.8, p.80). Com esse movimento, EJA MODERNA possibilita aos alunos desenvolverem um senso crítico-reflexivo sobre suas próprias produções. Após esse momento de autoavaliação, é sugerido que ensaiem a apresentação. No manual do professor, é dada a sugestão de que sejam assistidos vídeos com apresentações orais, para que os alunos observem os aspectos positivos e negativos, com atenção para a postura, o olhar, a gesticulação, ou seja, aos aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos mobilizados pelos apresentadores.

Logo após a proposta de produção escrita do roteiro, continuando o trato com o seminário, temos, na seção “Para falar em público”, orientações para a apresentação oral do gênero. Nessa seção, são retomados alguns aspectos do seminário já discutidos, com o intuito de relembrar aos alunos algumas etapas que devem ser seguidas para a apresentação. Primeiramente, planejar como os materiais de apoio serão expostos, de maneira que possibilite aos expositores e à plateia acompanhar as informações apresentadas. Em seguida, devem pensar na etapa de introdução do seminário, através da qual introduzam o tema, explicando aos ouvintes o roteiro da apresentação, ou seja, quais aspectos do assunto serão tratados. Nesse momento, é chamada a atenção para o uso dos organizadores textuais, como elementos estruturadores e conectores das falas.

Após tratar de elementos mais estruturais do texto oral, a proposta orienta os alunos sobre a importância de estudar o tema, para que a apresentação seja clara e eles fiquem mais seguros. E sugere que seja realizado um ensaio, no qual um integrante avalie a apresentação do outro, observando quais aspectos ainda precisam ser aprimorados. Por meio da sugestão desse movimento, observamos que é possível os estudantes compreenderem qual a função e a importância da etapa de planejamento no processo de construção do seminário, gênero textual oral que, por sua natureza formal, necessita de um controle mais consciente do comportamento linguístico - por ser regido por convenções preestabelecidas-, exigindo, assim, uma antecipação e um planejamento pedagógico direcionado e sistemático (BRASIL, 1998).

No box “Dicas” ainda são lembrados alguns aspectos linguísticos, extralinguísticos, prosódicos e cinésicos, como entonação, gestos, olhar, postura etc. que podem contribuir para uma melhor apresentação. Ao retomar esses saberes próprios do oral, acreditamos que a coleção possibilita aos estudantes a ampliação de capacidades discursivas necessárias a contextos mais formais de uso da fala, que demandam um maior monitoramento (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Após todas essas orientações, pede-se que no dia combinado eles realizem a apresentação do seminário.

Durante as apresentações dos seminários, cada aluno da turma é convidado a avaliar a apresentação dos seus colegas. A partir de alguns questionamentos, eles ficam encarregados de avaliarem: o domínio do tema – “O tema foi explicado ao público antes de iniciar a apresentação?”, “O grupo demonstrou dominar o tema da apresentação?”; a mobilização dos elementos linguísticos necessários à estruturação do gênero – “Os organizadores textuais foram utilizados adequadamente?”; a organização textual do seminário; o bom uso dos materiais de apoio – “Foi feito um bom uso dos textos de apoio?”; e a mobilização de elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos – “A entonação foi adequada?”, “Os gestos e a postura corporal estavam adequados ao conteúdo do texto?”, “O modo como o grupo se portou diante da classe contribuiu para a apresentação?” (EJA MODERNA, 2014, v.8, p.81). No manual do professor, ainda é ofertada a possibilidade de eles acrescentarem outros critérios que acharem pertinentes.

Esse movimento possibilita aos estudantes interagirem com a atividade, participando de forma mais ativa do processo avaliativo. Ao assumirem a função de avaliadores, podem pensar e rever suas atitudes, observar quais aspectos já estão consolidados e quais ainda precisam ser revistos e aprimorados e, assim, refletir sobre os papéis sociais que podem desempenhar não só na realização do gênero seminário, mas nas diversas situações comunicativas de sua vida escolar e extraescolar (COSTA-MACIEL; BILRO, 2018).

Notamos, assim, que as propostas de ensino dos gêneros entrevista e seminário, desenvolvidas ao longo de todo o livro do 8º ano, evidenciam a apresentação de estratégias que possibilitam ao docente desenvolver, junto as suas turmas, um trabalho sistemático com as diversas dimensões desses gêneros, tomando-os não só como instrumentos de interação, mas a partir da perspectiva de objetos ensináveis. Isso possibilita aos sujeitos, alunos da EJA, práticas de linguagem significativas para a formação da cidadania, através das quais é possível desenvolver a expressão oral e, por consequência, a utilização da linguagem formal nas mais diversas práticas sociais.

Atrelado a esse trabalho, observamos também aspectos que são deixados de lado, dentre elas o estudo das relações que são estabelecidas entre oralidade e escrita, especialmente, em gêneros que se materializam nessa interface de maneira complementar e constitutiva e a ampliação da oferta de fontes de pesquisa para coleta das informações que serão apresentadas. Tais elementos para serem trabalhados, dependerão da compreensão dos docentes de quais saberes são essenciais para o ensino e a aprendizagem do gênero tratado e de seus olhares atentos em relação a

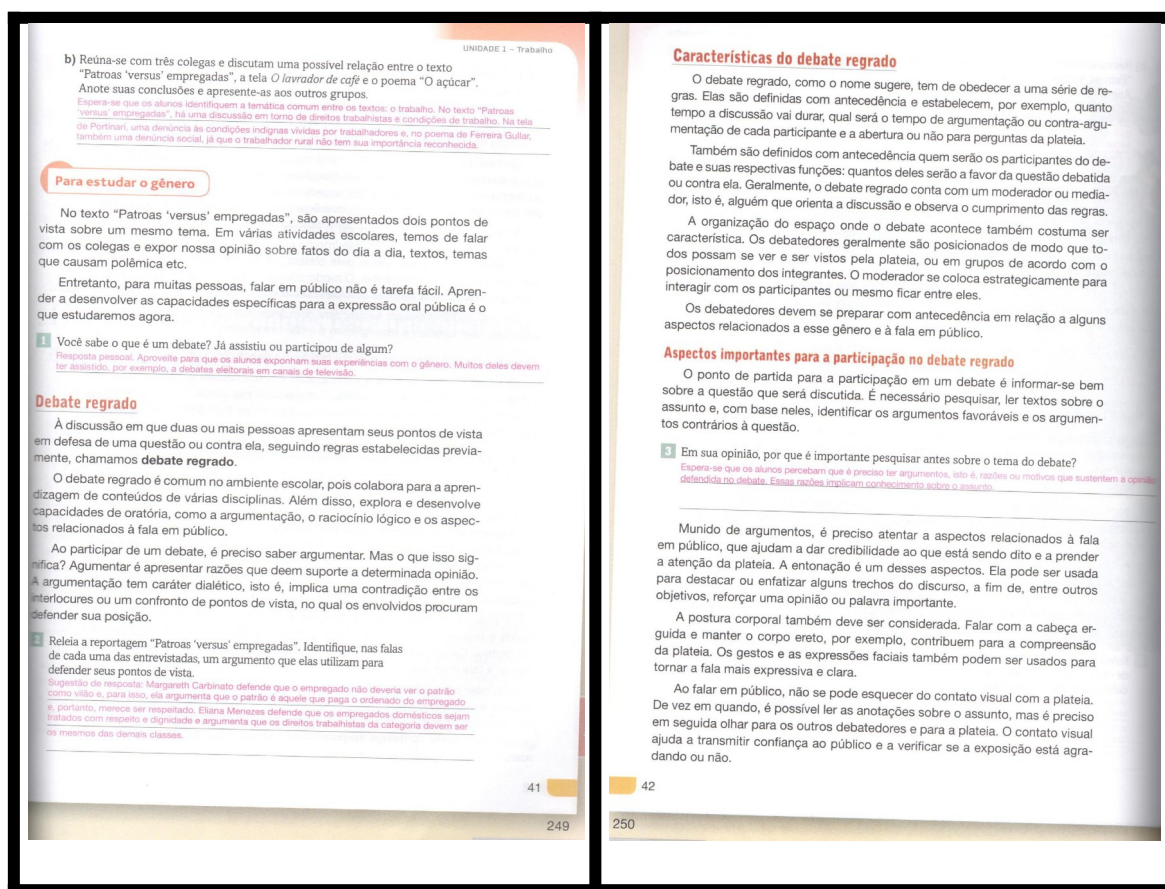
mobilização de estratégias que serão necessárias para que isso se desenvolva da melhor maneira.

Passemos, agora, para a análise da proposta de ensino apresentada pelo volume do 9º ano.

4.3.4 Análise Das Propostas Didáticas De Ensino Dos Gêneros Orais: Volume Do 9º Ano

No volume do 9º ano, identificamos uma proposta de atividade voltada ao ensino do debate regrado, gênero recorrente em diversas práticas sociais e que, se tomado como objeto de ensino, possibilita o desenvolvimento de variadas capacidades argumentativas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; SILVA; OLIVEIRA; COSTA-MACIEL, 2018). Vejamos como ela se organiza.

Atividade – Volume do 9º ano: Gênero Debate Regrado



O ensino do gênero debate regrado é proposto por meio de uma série de atividades desenvolvidas ao longo do capítulo 2, intitulado “O trabalho em debate”. Observamos que o tema norteador já sinaliza para os objetivos comunicativos que serão tratados através das atividades realizadas: debater, discutir, refletir acerca do tema trabalho. Antes da seção “Para estudar o gênero”, que apresenta de forma mais sistemática as características próprias ao debate regrado, o livro oferta algumas atividades de análise e interpretação de texto que possibilitam aos alunos refletirem acerca de temas polêmicos e se posicionarem diante das informações colocadas.

A proposta inicia a discussão, retomando a dualidade de pontos de vista apresentados por um dos textos trabalhados anteriormente: “Patroas ‘versus’ empregadas”, para refletir acerca da necessidade de falarmos em público e expormos nossas opiniões em diversas situações escolares e da dificuldade que muitos de nós temos diante dessas situações comunicativas. Esses desafios trazem a necessidade do desenvolvimento e da aprendizagem de capacidades essenciais ao uso da oralidade em contextos públicos formais, as quais serão tomadas como objeto de estudo e reflexão nas próximas atividades, conforme aponta a coleção. Após essa breve introdução, a obra apresenta o seguinte questionamento: “Você sabe o que é um debate? Já assistiu ou participou de algum?” (EJA MODERNA, v. 9. p.41). Por meio dessa indagação é possível o docente compreender quais conhecimentos e experiências os alunos possuem com o gênero debate e, a partir deles direcionar a proposta didática, enfatizando os elementos mais desafiadores para os alunos, que precisam ser desenvolvidos ou ampliados (DOLZ; MESSIAS, 2015).

A proposta continua conceituando o debate como uma “discussão em que duas ou mais pessoas apresentam seus pontos de vista em defesa de uma questão ou contra ela, seguindo regras estabelecidas previamente” (EJA MODERNA, v. 9. p.41). Em seguida, deixa claro que se trata de um gênero comum no ambiente escolar, por possibilitar a mobilização e a aprendizagem de conteúdos das diversas áreas do conhecimento, compreensão que ressalta o desenvolvimento de capacidades de linguagem essenciais à participação dos alunos em diversos contextos comunicativos, tais como a argumentação, o raciocínio lógico e aspectos relacionados à fala pública (SILVA; OLIVEIRA; COSTA-MACIEL, 2018).

Ainda nesse momento, observamos que a coleção destaca que para participar de um debate é preciso saber argumentar. A partir dessa afirmação, reflete acerca do que seria argumentar: “Argumentar é apresentar razões que deem suporte a determinada

opinião” (EJA MODERNA, v. 9. P.41). A obra ainda ressalta o caráter dialético, característico da argumentação, que exige uma contradição, um confronto entre os posicionamentos defendidos pelos interlocutores envolvidos no debate, indo ao encontro das ideias defendidas por Schneuwly e Dolz (2004). Para esses autores, o debate regrado é um instrumento que possibilita a ampliação e o desenvolvimento de novos saberes e a construção de novos significados, por meio da exploração e apresentação de opiniões controversas, capazes de transformar atitudes, valores e normas.

Como estratégia para perceber se os alunos compreenderam o conceito de argumentação e o seu caráter dialético, EJA Moderna propõe uma questão em que os alunos terão que revisar o texto trabalhado na seção anterior, em que duas pessoas são entrevistadas e expõem seus pontos de vista acerca da Lei das Domésticas, para identificar os argumentos apresentados por cada uma delas. Percebemos com isso que a proposta estabelece um movimento dinâmico de construção do conhecimento, pois ao mesmo tempo em que apresenta uma discussão teórica acerca da construção da linguagem argumentativa, oferta aos alunos a oportunidade de mobilizarem esse conhecimento em uma situação prática.

Ao tratar das características do debate regrado, os autores ressaltam os aspectos composicionais, dando ênfase às regras preestabelecidas, que norteiam toda a realização do gênero e que delimitam, por exemplo, o tempo de duração da discussão, da argumentação e da contra-argumentação apresentada por cada participante, assim como a decisão de abertura ou não de um espaço para que a plateia realize perguntas. Outro aspecto abordado são os papéis desempenhados pelos participantes no momento de realização debate, os quais também são definidos com antecedência: os que se posicionarão contra e os que serão a favor da questão debatida, além do moderador ou mediador, que orientará o debate, observando e garantindo que todas as regras sejam cumpridas. A proposta também discute sobre a organização do espaço em que o debate ocorrerá, o qual tem uma configuração característica: os debatedores se posicionam de uma forma em que vejam uns aos outros e que sejam vistos pela plateia, e o moderador se posiciona em um local estratégico, para que possa interagir com todos e ficar entre eles.

Sobre a função dos debatedores, a proposta ressalta a importância de se prepararem com antecedência para que dominem aspectos próprios ao gênero e ao uso da fala em situações públicas. Para isso, é essencial buscarem informações acerca da questão a ser discutida, através de pesquisas e leituras que possibilitem o levantamento e

a construção de argumentos contra ou a favor, que articulem as diferentes vozes do discurso e que sustentem os pontos de vista preestabelecidos (LIMA; LEAL, 2014). Nesse movimento, a obra propõe um questionamento que faz os alunos refletirem acerca da função da etapa de pesquisa no processo de preparação e planejamento de um debate: “Em sua opinião, por que é importante pesquisar antes sobre o tema do debate?” (EJA MODERNA, v. 9, p.42)

Após elaborarem seus argumentos, os alunos são direcionados à discussão acerca dos aspectos extralinguísticos, relacionados ao uso da oralidade em situações públicas, como a entonação, a postura corporal, os gestos e expressões faciais e o contato visual com a plateia. A obra enfatiza que o uso adequado desses recursos pode passar uma maior segurança e confiança ao que se está dizendo, trazer clareza e ênfase a determinada fala, assim como prender a atenção dos interlocutores.

Atividade – Volume do 9º ano: Gênero Debate Regrado (continuação)

Para refletir sobre a língua

Outro aspecto importante dos debates são os recursos de linguagem utilizados para realizar e organizar a argumentação.

Operadores argumentativos

Determinadas palavras e expressões, como advérbios e conjunções, ajudam a mostrar a força argumentativa dos enunciados, a fazer a ligação entre as ideias e a dar progressão à fala. Aos termos que desempenham esse papel na argumentação, chamamos **operadores argumentativos**.

1. Reúna-se com três colegas. Leia as notícias e faça o que se pede a seguir.
 Oriente os alunos a consultar o dicionário caso desconhecem palavras presentes nesses textos.

Homem contrata chinês para trabalhar por ele e é demitido

DAS AGÊNCIAS DE NOTÍCIAS

Um programador de *software* dos EUA teve uma ideia: se milhar de empresas pelo mundo lucravam buscando na Ásia serviços feitos por funcionários com piores salários, por que ele não poderia fazer o mesmo com o próprio emprego?

Trabalhando em casa, “Programador Bob”, o codinome do funcionário, contratou um colega em uma consultoria da cidade chinesa de Shenyang, certificou-se de que ele poderia fazer seu trabalho e combinou pagá-lo mensalmente menos de um quinto de seu salário.

O resto do tempo Bob dedicava ao que quisesse, incluindo horas assistindo a vídeos no YouTube e surfando na internet em *sites* como Reddit e eBay.

O programador só foi descoberto — e demitido — porque a empresa para quem trabalhava contratou a gigante de telecomunicações Verizon para apurar suspeitas de que seus sistemas estavam sendo invadidos por *hackers* da China.

“O código para que ele entrasse no sistema mostrava Bob conectado na China, quando o empregado estava bem aqui, sentado na sua mesa”, disse Andrew Valentine, investigador sênior da Verizon que trabalhou no caso.

“O próprio empregado foi à central para as investigações, porque suas credenciais haviam sido usadas para iniciar e manter uma conexão privada à distância a partir da China”, disse Valentine, citado pela BBC Brasil.

Segundo Valentine, o empregado era “inofensivo e calado”, mas também um programador talentoso capaz em várias linguagens de programação.

Metáfora global

Segundo as investigações, há evidências de que Bob fazia isso com várias empresas — e pagava US\$ 50 mil aos chineses anualmente.

“Se é OK para a Apple [produtora de iPhones e Ipad] e outras firmas, você se pergunta, por que não é para o Programador Bob? Fina questão retórica”, ironizou o jornal britânico *The Telegraph*.

Para o jornal, em tempos de crise na Europa e nos EUA, Bob está sendo visto como um herói pós-moderno.

Folha de S. Paulo, 19 jan. 2013. Mundo, A20.

Como você pôde perceber, na língua há diversas palavras e expressões que podem funcionar como operadores argumentativos e expressar diferentes ideias. Entre elas, estão as conjunções e os advérbios.

Observe neste quadro alguns exemplos de operadores argumentativos.

Função do operador argumentativo	Exemplos
Introduzir argumentos que se somam a outro, tendo em vista uma mesma conclusão.	e, nem, também, não só... mas também, não só... mas ainda, além disso, e, também etc.
Exprimir conclusões em relação ao que foi dito anteriormente.	logo, portanto, então, em decorrência de, conseqüentemente etc.
Introduzir argumentos que se contrapõem a outros, visando a uma conclusão contrária.	mas, porém, todavia, embora, ainda que, mesmo que, apesar de etc.
Introduzir argumentos alternativos.	ou, ou... ou, quer... quer, seja... seja etc.
Estabelecer relações de comparação.	mais que, menos que, tão... quanto, tão... como etc.
Estabelecer relações de justificativa ou de explicação em relação a enunciado anterior.	pois, porque, que etc.
Estabelecer sentido de prioridade ou relevância de um argumento.	em primeiro lugar, primeiramente, acima de tudo, principalmente, primordialmente, sobretudo etc.
Introduzir enunciados pressupostos pelo ouvinte.	agora, ainda, já, até etc.
Introduzir esclarecimentos sobre ideias anteriores.	isto é, em outras palavras, vale dizer, ou seja etc.
Orientar conclusões para uma afirmação ou negação.	quase, apenas, só, somente etc.

2. O trecho a seguir traz argumentos sobre o trabalho informal no Brasil. Complete-o com os operadores argumentativos indicados. Observe a relação de sentido entre o argumento e o termo escolhido. *Acote diferentes respostas, desde que seja mantida a coerência do parágrafo.*

contudo porque além disso

O trabalho informal no Brasil deve ser combatido, _____ as atividades que não são reportadas ao governo não geram impostos e não trazem garantias trabalhistas aos empregados. _____, um estudo publicado pelo Centro Internacional de Pobreza aponta que o emprego informal tira mais pessoas da pobreza do que o emprego formal. _____, é importante lembrar que a economia informal no Brasil ainda é inferior a de outros países da América Latina.

3. Com base no que foi estudado até aqui e nos exemplos apresentados, discuta com um colega: Como os operadores argumentativos podem colaborar com a fala de vocês durante um debate?

Os operadores argumentativos podem mostrar a força argumentativa dos enunciados e apontar para a plateia a direção da argumentação, além de fazer a ligação entre as ideias.

Fonte: EJA Moderna - Língua Portuguesa, 9º ano.

Para complementar a discussão acerca dos elementos característicos do debate regrado, a proposta apresenta na seção “Para refletir sobre a língua”, recursos linguísticos

que contribuem para a realização e organização da argumentação: os operadores argumentativos. Os autores destacam que esses termos, geralmente compostos por conjunções e advérbios, contribuem para a construção da linguagem argumentativa, ligando as ideias e dando progressão à fala. Nesse movimento, os alunos são convidados a analisarem alguns em busca de identificar os argumentos mobilizados e reescrevê-los com a utilização de operadores argumentativos.

Na sequência, é apresentado um quadro com alguns exemplos de operadores argumentativos, acompanhados de suas funções e das relações de sentido estabelecidas por cada um deles, que amplia o repertório dos alunos acerca desse recurso. Logo após, são sugeridas atividades em que poderão mobilizar e utilizar os operadores argumentativos, de acordo com as relações de sentido estabelecidas, na organização e construção de argumentos.

Atividade – Volume do 9º ano: Gênero Debate Regrado (continuação)

Para escrever

O tema do debate pode estar relacionado às questões do trabalho, discutidas neste capítulo, mas também a outras temáticas, como redução da maioridade penal, voto facultativo, casamento entre pessoas do mesmo sexo etc.

Agora, você e os colegas vão planejar um debate regrado em sala de aula. Com a ajuda do professor, definam a questão polêmica a ser discutida. Preparar seus argumentos e mostrem que vocês dominam o tema debatido.

A. Planejamento

Antes da realização oral do debate regrado, é preciso organizar como ele será.

1. Elaborem um roteiro para o debate. Conversem com o professor e enumerem os critérios de planejamento no quadro de giz e copiem-no no caderno.
2. Reúnam-se em grupos de quatro colegas e pesquisem o tema escolhido. Usem jornais, revistas ou sites da internet que tragam informações confiáveis.
3. Recolham dados de pesquisa, gráficos, depoimentos de autoridades no assunto ou pessoas ligadas ao tema etc.

B. Elaboração

1. Separem os principais pontos levantados durante a pesquisa e formulem argumentos contra ou a favor do tema que será debatido.
2. Organizem esses argumentos em tópicos para servir de apoio durante o debate.

C. Avaliação

1. Releiam o texto de apoio da apresentação e avaliem: Esse roteiro irá ajudá-lo a realizar uma boa argumentação no debate?
2. Treinem os argumentos: dividam-se em dois grupos e imaginem as opiniões contrárias. Nesse momento, tentem anotar os argumentos que surgirem e melhorar o que for necessário.

Para falar em público

Ainda em grupo, definam, com a ajuda do professor, as regras do debate: a duração do evento, o tempo para a fala de cada debatedor, o número de participantes, o tempo para réplicas e tréplicas, a presença ou não de um moderador, a possibilidade de a plateia fazer perguntas etc. Pensem também na organização do espaço.

Durante a discussão, mostrem que vocês sabem defender uma opinião em público de modo democrático, respeitando a opinião dos colegas. Apoiem-se nas dicas ao lado.

Se possível, grave em vídeo os debates produzidos pela turma para posterior observação. Ao assistir à gravação, peça aos alunos que observem, por exemplo, a postura corporal, a gesticulação, a expressão facial e o olhar.

48 Chame a atenção para os aspectos que precisam ser melhorados.

Dicas

- 1ª) Ao iniciar sua apresentação, utilizem uma expressão de saudação.
- 2ª) Procurem falar com entonação adequada, enfatizando as partes mais importantes da argumentação.
- 3ª) Falem de modo que todos possam ouvi-los.
- 4ª) Mantenham contato visual com os interlocutores.
- 5ª) Fiquem atentos à postura corporal. Explore gestos e expressões que colaborem para a expressividade da fala.
- 6ª) Esperem sua vez de falar e respeitem a posição defendida pelos colegas.
- 7ª) Organizem-se de modo que todos os integrantes participem do debate.

Fonte: EJA Moderna - Língua Portuguesa, 9º ano.

Após realizar todo esse trabalho de apresentação das características do debate regrado e propor algumas atividades de análise, a obra apresenta uma proposta de produção desse gênero oral. Na seção “Para escrever”, os alunos são convidados a, junto com os colegas e com o auxílio do professor, planejarem um debate, elegendo uma questão polêmica, que norteará todo o processo, preparando seus argumentos e mostrando de dominam o tema discutido. Para isso, a atividade propõe a realização de três etapas: planejamento, elaboração e avaliação.

Na etapa de planejamento é sugerido que os alunos elaborem um roteiro para o debate, para isso, devem enumerar os critérios de planejamento junto com o professor. A proposta ressalta que para a realização oral de um debate é essencial que se organize como ele ocorrerá. Para Ribeiro (2009), por se tratar de um gênero que possui uma dinâmica de funcionamento específica, que envolve o desenvolvimento de uma escuta atenta e a organização de um discurso próprio, o debate, ao ser tomado como objeto de ensino na sala de aula, exige um planejamento e uma organização direcionada, que englobe orientações acerca da construção e sustentação de posicionamento, por meio da mobilização de argumentos e contra-argumentos. Ainda nessa etapa, os alunos são orientados a ampliarem as informações sobre o tema a ser debatido, por meio da realização de pesquisas em fontes diversas: revistas, jornais, sites da internet. EJA Moderna chama a atenção para a importância dessas fontes serem confiáveis. Além disso, sugere o levantamento de “dados de pesquisas, gráficos, depoimentos de autoridades no assunto ou pessoas ligadas ao tema” (EJA MODERNA, v. 9. p.48).

A atividade continua com a etapa de elaboração, conduzindo os alunos a análise e a seleção das informações coletadas, para a formulação dos argumentos e contra argumentos que irão compor e sustentar as suas falas no momento do debate. Além de direcionamentos acerca da construção dos argumentos, é proposto que sejam organizados em tópicos escritos para que sirvam de apoio ao longo da apresentação. Com esse movimento, percebemos que a proposta enfatiza a relação de interatividade e complementariedade estabelecida entre a oralidade e a escrita no contexto de materialização desse gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MAGALHÃES; MATTOS, 2021).

Na etapa de avaliação, os alunos devem avaliar o material produzido através do seguinte questionamento: “Esse roteiro irá ajudá-lo a realizar uma boa argumentação no debate?” (EJA MODERNA, v. 9. p.48). Ainda nesse momento, é sugerido que eles treinem os argumentos, apresentando-os aos colegas e imaginando quais contra-argumentos podem surgir a partir deles. Com isso, eles poderão perceber como esse gênero ocorre em uma situação comunicativa real, identificando quais os maiores desafios apresentados e quais estratégias podem ser mobilizadas para que sejam superados.

Logo após a produção do roteiro do debate e da construção dos argumentos, a seção “Para falar em público” continua tratando com o debate regrado, retomando alguns

elementos e regras que precisam ser organizados para a apresentação oral do gênero, como a delimitação da duração do evento, do tempo de fala concedido para cada participante e do tempo permitido para réplicas e tréplicas; a definição da quantidade de participantes e da presença ou não de um moderador; a possibilidade da plateia realizar perguntas e a organização do espaço físico em que o debate ocorrerá. É ressaltado que, durante o momento de discussão, os alunos devem respeitar o momento de fala e o posicionamento dos colegas, mostrando que sabem defender suas opiniões e se posicionar de maneira respeitosa e democrática.

No boxe “Dicas”, assim como nas atividades dos demais volumes da coleção, são retomados alguns aspectos linguísticos, extralinguísticos, prosódicos e cinésicos que podem contribuir para uma melhor apresentação. Dentre eles, são enfatizados o uso de expressões de saudação, no início da apresentação; o uso de uma entonação adequada, que ressalte as partes mais importantes dos seus argumentos; a utilização de uma fala clara, que todos possam ouvir e compreender; a importância do contato visual, que prende a atenção dos interlocutores; bem como da postura assumida e dos gestos, que colaboram para a expressividade da fala. Tratam-se de elementos que colaboram para o desenvolvimento de práticas discursivas mais articuladas e de um pensamento crítico, em que os alunos tenham consciência do papel e da importância de haver coerência no uso dos gestos discursivos, dos elementos corporais e entoacionais (SILVA; OLIVEIRA; COSTA-MACIEL, 2018).

Ainda são ofertadas orientações sobre o respeito aos momentos de fala e ao posicionamento apresentado pelos colegas, assim como estratégias de organização da apresentação, garantindo que todos os integrantes participem do debate. Nesse sentido, vemos que a proposta demonstra que debater não é apenas apresentar informações, mas construir coletivamente opiniões e conhecimentos, essenciais à participação dos sujeitos em contextos democráticos, através de uma discussão organizada entre partes distintas.

No manual do educador, é sugerido que, se possível, haja a gravação dos debates realizados, para que posteriormente os alunos possam assisti-los observando os aspectos que foram bem realizados e os que precisam ser aprimorados. O uso desses recursos permite uma compreensão mais ampla de questões específicas da realização de um gênero oral, tais como repetições excessivas, excesso de gestos, inadequação de linguagem etc., por possibilitar a escuta ou a visualização da situação discursiva, quantas vezes for necessário (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Sendo assim, percebemos que esta proposta apresenta informações relevantes para a compreensão do gênero debate regrado, por meio da oferta de estratégias didáticas que possibilitam ao docente realizar um trabalho voltado à construção de saberes essenciais à realização desse gênero em um contexto público e formal de usos da linguagem oral. Isso contribui para o desenvolvimento de capacidades de linguagem próprias ao argumentar e necessárias à participação ativa dos sujeitos nas múltiplas práticas sociais como cidadãos. Além disso, observamos que a atividade analisada no volume do 9º ano, assim como as ofertadas pelo manual do 8º ano, apresentam uma maior consistência e profundidade nas propostas didáticas, tendo em vista que os gêneros orais são tomados como objetos de análise e reflexão.

Com isso percebemos que a coleção EJA Moderna Língua Portuguesa apresenta, nos volumes iniciais – 6º e 7º ano -, propostas menos aprofundadas, que abordam alguns aspectos relacionados à oralidade. A partir do 8º e 9º ano, notamos a presença de propostas mais direcionadas e sistematizadas de ensino de um gênero oral, que possibilitam aos docentes promover, junto aos alunos, o desenvolvimento das diversas capacidades de linguagem essenciais ao uso do oral nos variados contextos sociais. Para isso, observamos no LD a presença de estratégias que contribuem para a elaboração de saberes essenciais ao ensino e a aprendizagem da oralidade por meio dos gêneros orais, dentre eles, vemos a apresentação de seu conceito e funcionalidade, a reflexão sobre os elementos que compõem a situação comunicativa, a discussão acerca dos aspectos constitucionais (conteúdo temático, construção composicional e estilo), a orientação para as etapas de elaboração, planejamento e avaliação da produção, bem como os recursos linguísticos e extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos que compõem os gêneros orais.

Essas estratégias podem possibilitar aos professores uma maior clareza dos conteúdos que precisarão ser mobilizados para o ensino do oral e aos alunos uma maior ampliação dos conhecimentos que utilizarão nos contextos sociodiscursivos em que se inserem e participam ativamente por meio da linguagem oral. Esse movimento lhes dará autonomia e consciência acerca do uso das diferentes linguagens, de suas intencionalidades e da importância das escolhas desses mecanismos linguísticos nos momentos de interação. Nestes volumes, também identificamos, em menor quantidade, aspectos que são deixados de lado, dentre eles o estudo das relações que são estabelecidas entre oralidade e escrita, ausência que ressalta ainda mais a importância do papel do professor na intermediação e adequação das propostas ofertadas pelos LD,

tendo em vista que ficará sob a sua responsabilidade identificar e inserir os conteúdos que não são abordados nessas atividades, mas que são essenciais aos estudantes.

Após compreendermos como os LD de Língua Portuguesa, voltados a EJAII, propõem o ensino da oralidade por meio dos gêneros orais, observaremos no próximo capítulo a análise das falas de duas docentes acerca de como concebem o trato com a oralidade em suas práticas, de como veem as propostas de ensino dos gêneros orais sugeridas pelos LD e de quais estratégias de ensino mobilizariam ao relatarem o trabalho com essas propostas.

5 CAPÍTULO 5 - ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NA PRÁTICA DOCENTE DA EJAI

Neste capítulo, analisaremos, a partir da fala de professoras, o ensino dos gêneros orais na prática docente da EJAI, em busca de atingir os seguintes objetivos: 1. Compreender como as docentes concebem o trato com a oralidade em suas práticas e nas propostas de ensino dos gêneros orais sugeridas pelos manuais didáticos; 2. Identificar as estratégias de ensino mobilizadas pelas docentes, ao relatarem o trabalho com as propostas didáticas apresentadas pelas obras investigadas.

Para alcançarmos tais objetivos, apresentamos as análises e discussões dos resultados obtidos por meio de 02 (duas) entrevistas semiestruturadas, realizadas com as professoras participantes da pesquisa via *google meet*. Inicialmente, discutiremos sobre o olhar revelado pelas docentes acerca do ensino da oralidade na escola, em suas práticas e no LD. Em seguida, ainda com base na fala das professoras, trazemos reflexões sobre quais estratégias seriam mobilizadas pelas docentes para o desenvolvimento de propostas voltadas ao ensino dos gêneros orais ofertadas pelo LD. Vejamos a seguir a análise desses dados.

5.1 OLHAR DOCENTE SOBRE O ENSINO DA ORALIDADE

Em busca de investigar como as docentes participantes dessa pesquisa concebiam a oralidade em suas práticas de ensino e nas propostas de ensino dos gêneros orais sugeridas pelos manuais didáticos, lançamos alguns questionamentos relacionados à importância do trato com a oralidade e à maneira como ela é trabalhada no contexto de ensino de Língua Portuguesa; à presença de atividades voltadas ao ensino dos gêneros orais em suas práticas pedagógicas; à utilização do livro didático no desenvolvimento dessas propostas; bem como à forma que as professoras enxergam as propostas ofertadas pelos livros didáticos para o trabalho com o oral.

Por meio de suas falas, as professoras Ana e Lia revelaram seus olhares sobre o ensino da oralidade em três contextos: na escola, em suas práticas e no livro didático, conforme veremos mais detalhadamente nos próximos tópicos.

5.1.1 Olhar Docente Sobre O Ensino Da Oralidade Na Escola

O trato com a oralidade constitui-se como um dos eixos essenciais e obrigatórios a ser vivenciado nas práticas de ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998; 2017; COSTA-MACIEL, 2013; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018; MAGALHÃES; BUENO; COSTA-MACIEL, 2021). Devido a isso, inicialmente, perguntamos às duas professoras participantes da pesquisa sobre a importância do trato com a oralidade no contexto de ensino de Língua Portuguesa e como esse trabalho é desenvolvido. Ao responderem essas questões, as docentes destacaram a relevância e a necessidade de o oral ser tomado como objeto de ensino, de aprendizagem e de reflexão no contexto escolar. Com isso, percebemos que, ao ressaltarem a abordagem da oralidade como objeto autônomo, elas sinalizam para um trabalho que vai além do uso do oral apenas como ferramenta de interação, que medeia a aprendizagem dos variados conhecimentos inerentes às diversas áreas do saber (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Em sua resposta, a professora Ana ressalta que, apesar do pouco espaço ofertado pela escola para o ensino da oralidade, esta é uma atividade que precisa estar presente na prática do professor, como podemos observar no seguinte exemplo de fala:

Exemplo 1:

Eu acho essencial trabalhar a oralidade dentro da escola. Até pra gente parar com essa dicotomia de que existe uma língua da rua e uma da escola. Existe a língua portuguesa. Então assim, o trabalho com a oralidade, apesar de ser muito escasso nas escolas, muito, muito timidamente ele é oferecido, mas ele precisa estar presente, porque é a partir daí que o aluno vai ver que a língua dele é aquela que a gente vai tá trabalhando ali. Que a gente tá falando língua portuguesa, que todo mundo fala língua portuguesa. E por não haver esse trabalho, eu acho que, muitas vezes, o aluno pensa que ele não sabe falar língua portuguesa. Então, o trabalho com a oralidade, eu acho que ele é muito importante pra formar. Para aquela formação do cidadão como um todo. Pra gente desmistificar esse preconceito linguístico, pra gente acabar com essa divisão de... tô falando da fala, da maneira de falar, de que uns falam certo e outros falam errado. Então, é essencial o trabalho com a oralidade na escola. Eu acho muito importante. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Por meio desse trecho, percebemos que esta docente destaca o trabalho com a oralidade como uma prática essencial para a desconstrução de uma visão dicotômica e preconceituosa sobre as variedades linguísticas utilizadas dentro e fora do espaço escolar. Ao revelar essa percepção sobre a importância do ensino do oral, bem como a função que assume nesse contexto, Ana se alinha a discussões abordadas por diversos

autores, como Marcuschi (2010) e Bortoni-Ricardo (2004), que trazem uma perspectiva mais ampla e não dicotômica sobre o uso da língua em suas diversas formas.

Continuando a análise desse exemplo, observamos que, de acordo com a sua resposta, a incipiência, e quase ausência, do trabalho com a oralidade na escola gera consequências na formação do olhar dos estudantes sobre as variedades linguísticas utilizadas por eles e a variedade ensinada pela escola. Percebemos que essas consequências a que se referem a professora Ana dizem respeito a não identificação por parte dos alunos em relação a variedade linguística considerada padrão. O distanciamento entre a variedade linguística ensinada pela escola e as variedades utilizadas pelos estudantes nos diversos contextos em que vivem e participam em seu cotidiano, faz com que esses sujeitos não se reconheçam na língua tida como padrão e, por conseguinte, acreditem que não saibam falar a língua portuguesa.

Sustentadas em Bortoni-Ricardo (2005, p.13), acreditamos que todo esse movimento descrito pela professora Ana é perpassado por “valores culturais associados à norma linguística de prestígio, considerada correta, apropriada e bela”, arraigados e persistentes que, mesmo inconscientemente, influenciam na construção do olhar desses sujeitos e de toda a sociedade sobre sua língua materna. Com isso, tudo que se afasta e diferencia da língua considerada padrão é visto como defeituoso e deve ser excluído. No entanto, compreendemos, assim como essa autora, que o problema não é a existência de uma variedade padrão, mas a dificuldade de grande parte da população ter acesso a ela.

Diante dessas reflexões, verificamos que a docente destaca a necessidade de valorizar a fala do aluno em busca de fazer com que ele também se identifique e se reconheça na variedade linguística que está presente na escola e que lhe atravessa nas diversas práticas sociais. Com isso, observamos, por meio de um olhar culturalmente sensível sobre os saberes dos estudantes, que em vez de distanciá-los é necessário que as práticas de ensino possibilitem a conscientização, junto aos alunos, de que é nas diferenças e peculiaridades entre a sua cultura e a cultura escolar que eles podem se constituir como sujeitos sociais e se sentirem representados nesse espaço (BAGNO in BORTONI-RICARDO, 2004).

Continuando a análise do exemplo 1, verificamos que a professora, em tela, também ressalta a formação para a cidadania como um dos aspectos que validam a importância e a necessidade do ensino da oralidade (FREIRE, 2014). Esse posicionamento articula-se com um dos princípios e fins da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN, 9394/1996), que compreende o ensino de língua essencial à formação do cidadão pleno, o que pode ser percebido no seguinte trecho da sua resposta: “Então, o trabalho com a oralidade, eu acho que ele é muito importante pra formar. Para aquela formação do cidadão como um todo.”.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) destaca que as diferenças sociolinguísticas não podem ser ignoradas, mas sim respeitadas e valorizadas pela escola. Os estudantes precisam compreender que existem diferentes formas de falar, a depender dos objetivos comunicativos e dos contextos discursivos, mas também precisam ter garantido o direito de aprender as variantes de prestígio, consideradas padrão, pois “Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (p. 15).

Após analisarmos o olhar da professora Ana, direcionamos as mesmas questões à professora Lia. Ao responder sobre a importância do trabalho com a oralidade e sobre como esse trabalho é desenvolvido no contexto escolar, esta docente diz, inicialmente, que o ensino dos gêneros orais deve possibilitar que os estudantes ganhem vez e voz. Ela ressalta que cada sujeito tem seu papel, tem um lugar no mundo que precisa ser ocupado e uma voz que precisa ser ouvida. E que, para isso, o ensino da oralidade deveria se dar de diferentes maneiras no contexto escolar, como podemos observar no exemplo de fala 2, disposto abaixo:

Exemplo 2:

Uma das coisas que deveria ser trabalhado de maneiras diferentes, no livro didático e no dia a dia da escola é justamente a oralidade. A gente exclui, às vezes, porque os gêneros orais que vêm dentro do livro são os gêneros mais jornalísticos, os gêneros mais no sentido de poema, como se fosse algo assim que a gente só precisasse saber que eles existem. Aquela coisa, tipo, tá ali só pra o menino saber que existe, mas, assim, não parte do princípio da realidade do aluno, parte do princípio da realidade de outros para o aluno. Vem de fora pra dentro da escola, a questão da oralidade. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Por meio da análise do exemplo 2, percebemos que, de acordo com o olhar a professora Lia, a prática com os gêneros orais muitas vezes é deixada de lado porque os gêneros propostos, por exemplo, pelo LD, não são familiares aos estudantes e não partem de suas realidades. Com isso, observamos, a partir de sua fala, que se tratam de conhecimentos impostos de fora para dentro da escola, como se esses alunos fossem apenas receptores e não pudessem participar ativamente dessas práticas comunicativas.

Como em sua maioria se tratam de gêneros orais formais que, segundo esta docente, não fazem parte do contexto de uso desses sujeitos, acabam não sendo significativos a suas aprendizagens.

Ao seguirmos analisando as falas partilhadas pela professora Lia sobre o trabalho com o oral na escola, vemos que todos esses desafios, relacionados ao ensino da oralidade, são ainda mais reforçados pela complexidade que envolve os alunos da EJA. Vejamos o que ela nos diz no exemplo de fala 3:

Exemplo 3:

Um aluno da EJA é um aluno diferente, é um aluno que tem as suas dificuldades de escrita, suas dificuldades de posicionamento no mundo e, às vezes, a única ferramenta que ele tem é justamente a oralidade. Mas ele é tão... coloca-se tanta coisa na cabeça, em cima dele que ele acha que ele não sabe. Ele acha que não sabe. Quando na realidade eles sabem muito, se expressar super bem. Claro que não são todos, mas a grande maioria sabe falar, sabe se colocar, sabe usar os termos corretos dentro da norma. Mas, isso nem sempre incitado, valorizado, no sentido de dizer: “Essa é uma ferramenta que você tem pra você se posicionar diante do que você quer, de onde você estar”. Não, é algo que se coloca a parte: “Você fica calado e você tem que aprender apenas os gêneros textuais X, que esse são os importantes, os outros não”. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Observamos que, em sua fala, a docente revela a falta de motivação e de ampliação da compreensão do uso da oralidade como instrumento de participação e de posicionamento no mundo, junto aos estudantes da EJA. A desvalorização da fala desses sujeitos, de seus saberes e dos conhecimentos que trazem consigo ao retornarem à escola faz com que seja negado um direito que lhes é garantido por diversos documentos que norteiam a educação no Brasil, dentre eles a BNCC (BRASIL, 2017) e os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), que apontam a oralidade como um dos eixos obrigatórios a serem trabalhados no ensino de Língua Portuguesa. Esta perspectiva também é defendida por autores como Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2010), Costa-Maciel (2013) e Magalhães e Cristovão (2018), que compreendem a oralidade como ferramenta essencial de interação social, que possibilita aos sujeitos agirem ativamente no lugar em que vivem como verdadeiros cidadãos, partilhando informações e defendendo seus pontos de vista através da fala.

Ressaltamos que, assim como no exemplo 2, vemos que no trecho de fala acima a professora Lia chama a atenção, mais uma vez, para a imposição de que saberes (gêneros) devem ou não ser ensinados e aprendidos no ambiente escolar, posicionamentos que, a nosso ver, contribuem e reforçam a desvalorização e o silenciamento da fala desses alunos, por meio da imposição do que deve ou não ser

ensinado e aprendido. É importante destacar que, no processo de ensino, as práticas linguísticas realizadas nas salas de aula precisam ser vistas também como práticas sociais interativas, realizadas não por modelos estanques, mas por sujeitos constituídos sócio-historicamente que apresentam crenças, sentimentos, interesses e ideias diversos, que influenciam diretamente a construção de seus discursos e do seu agir e que, por isso, precisam ser respeitados e valorizados (MARCUSCHI, 2010). A perspectiva apresentada pela professora Lia, no exemplo de fala 3, ainda nos chama a atenção para necessidade de um olhar plural para os estudantes, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, e para a importância de não colocá-los em um mesmo lugar, em uma mesma “caixa”, como se todos possuíssem os mesmos conhecimentos, como se fossem tábuas rasas prontas para serem apenas preenchidas (FREIRE, 2014).

Seguimos com esta investigação, direcionando nosso olhar para a fala da professora Ana sobre o trabalho com a oralidade na escola. Vejamos o que ela diz no exemplo de fala abaixo:

Exemplo 4:

o trabalho com a oralidade na escola é muito deixado pra trás, pra o segundo plano. Porque acha-se que a oralidade é mais o jeito de falar que o menino tem que esquecer. Se ele tá na escola ele tem que esquecer aquele jeito de falar, a oralidade dele, ele tem que seguir as normas da gramática e da escrita principalmente. [...] a língua que se trabalha na escola é a língua culta, é a língua que a gente quer impor para o nosso aluno, é aquela língua culta, aquela língua que segue as normas gramaticais. E a oralidade, muitas vezes, na maioria das vezes, ela não vai seguir as normas gramaticais. Ela segue as normas do momento, as normas da sua comunidade, as normas de onde ela é falada. E é ignorada pela escola. Então a oralidade é desprezada pela escola e, por isso, faz o aluno, às vezes, não gostar da língua portuguesa, não gostar da língua dele. E dizer que ele não sabe falar a língua dele. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Através do exemplo 4, percebemos que, de acordo com o olhar da professora Ana, a oralidade ocupa um lugar secundário na escola, já que neste espaço é concebida apenas como a fala, o jeito de falar que precisa ser corrigido de acordo com as normas gramaticais. Acreditamos que esse ponto de vista, ao restringir o oral a fala, compreendida por Marcuschi (2010, p.18) como uma manifestação da prática oral, “adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas”, desconsidera que a oralidade abrange as diversas práticas sociais comunicativas, materializadas na realidade sonora, nas quais se mobilizam não apenas o som (a fala), mas uma série de elementos contextuais e discursivos.

Além disso, a fala da docente neste exemplo nos remete mais uma vez à visão

dicotômica sobre a oralidade, vista como o lugar do erro, que precisa ser corrigido a partir das normas gramaticais e que desconsidera os variados usos sociais da linguagem oral (MARCUSCHI, 2010). Segundo Marcos Bagno, no prefácio do livro “Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula”, de Bortoni-Ricardo (2004), se olharmos a partir de um ponto de vista estritamente linguístico, veremos que não existe o erro, mas sim diversas maneiras de utilizar os recursos apresentados pela própria língua.

Nesta mesma direção, Marcuschi (2010, p.9) aponta que se partirmos da compreensão de que “são os usos que fundam a língua e não o contrário”, veremos que falar ou escrever bem não é sinônimo de seguir todas as regras da língua tida como padrão, mas sim mobilizar “adequadamente a língua de forma a produzir o efeito de sentido pretendido numa dada situação”. Ou seja, não são as normas gramaticais que garantem a elaboração de um discurso significativo pelos estudantes da EJA, mas sim a intencionalidade e a utilização adequada dos recursos disponíveis nas variadas práticas e situações comunicativas.

É importante ressaltarmos que com essa compreensão não estamos diminuindo a relevância do estudo e do desenvolvimento de todo o conhecimento relativo às normas gramaticais e à norma padrão da língua nas práticas de ensino. Ao contrário, acreditamos que é função da escola possibilitar aos seus alunos se apoderarem desses conhecimentos e enriquecerem seu repertório comunicativo com elementos linguísticos que gozam de prestígio, tendo acesso aos mais variados e amplos recursos necessários à consolidação de suas competências comunicativas. No entanto, acreditamos que isso deva ocorrer sem que haja a desvalorização e o apagamento da variedade linguística já utilizada por esses estudantes, variedades que os constituem enquanto sujeitos sociais já que se fundam nas relações estabelecidas nas comunidades das quais fazem parte (BAGNO in BORTONI-RICARDO, 2004).

Assim como revelado na fala da professora Lia no exemplo 3, também observamos no exemplo 4 a postura do sistema escolar em desvalorizar e até mesmo querer apagar os conhecimentos já carregados pelos estudantes da EJA ao adentrarem a escola, como podemos ver no seguinte trecho em que a professora Ana diz que para o sistema: “Se ele tá na escola ele tem que esquecer aquele jeito de falar, a oralidade dele”. Acreditamos que este posicionamento da escola impacta diretamente no olhar não apenas dos professores sobre a oralidade, mas também dos estudantes, já que essa visão preconceituosa acerca das variedades utilizadas pelos alunos, geralmente de uso mais informal do oral, reforça o comportamento já destacado anteriormente: de silenciamento e

de desvalorização das falas dos estudantes, não apenas pela escola, mas por eles mesmos.

A professora Ana continua sua fala, discutindo um pouco mais sobre esses aspectos já apontados por ela e pela professora Lia acerca do trabalho com a oralidade: o silenciamento das falas e dos saberes dos estudantes da EJA. Para ela, na escola, prevalece o que chama de cultura do silêncio, como podemos ver no exemplo de fala 5:

Exemplo 5:

Eu já fui até pra uma formação que eu escutei o palestrante dizer que... eu acho que já li em algum lugar... que na escola prevalece a cultura do silêncio. Então, quando o aluno tá falando muito, o professor quer que ele faça silêncio: “Pare de falar! Cale a boca!”. O menino vem fazer alguma pergunta, a gente diz: “Ah, mas isso não tem a ver com o assunto não. Vamos fazer silêncio. Fale sobre o assunto”. [...] na maioria das vezes, a gente corta. A gente corta essa oralidade do menino. A gente até diz que ele precisa aprender a falar melhor, como se aquela fala dele não fosse a melhor. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Nesse trecho, observamos que a professora em tela revela o paradoxo que muitas vezes se coloca diante do ensino da oralidade nas práticas docentes: ao mesmo tempo que o docente busca desenvolver, junto aos estudantes, as capacidades de linguagem necessárias ao uso direcionado e consciente do oral nas diversas práticas comunicativas; ele também tolhe o espaço de fala desses sujeitos, ao julgar desnecessários suas partilhas e posicionamentos nas variadas atividades que se desenvolvem na sala de aula, que vão para além do trabalho específico com algum gênero oral ou situação em que a oralidade esteja sendo trabalhada consciente e explicitamente. Essa perspectiva, a nosso ver, ressalta ainda mais o posicionamento que as duas docentes já vinham sinalizando ao longo de suas falas: que no contexto escolar ainda prevalece, consciente ou inconscientemente, a cultura do silêncio, em que o direito dos sujeitos à fala, ao posicionamento através da linguagem oral é tolhido.

Após compreendermos um pouco o olhar das duas docentes sobre o ensino da oralidade na escola, buscamos ampliar nossa compreensão acerca de como elas percebem o ensino do oral nas suas práticas em sala de aula. Para isso, lançamos questionamentos direcionados às atividades realizadas por elas que tiveram como foco o trabalho com a oralidade, como veremos na discussão da próxima seção.

5.1.2 Olhar Docente Sobre O Ensino Da Oralidade Em Suas Práticas

O trato com a oralidade se constitui como um dos eixos de ensino de língua essencial para o desenvolvimento das diversas habilidades comunicativas e que, por isso, precisa ser vivenciado de maneira concreta e sistemática nas práticas docentes (MARCUSCHI, 2010; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; COSTA-MACIEL, 2013; ALVIM; MAGALHÃES, 2016; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018; MAGALHÃES; BUENO; COSTA-MACIEL, 2021). Diante dessa compreensão, continuamos nossa investigação buscando perceber como as duas docentes participantes da pesquisa concebem o trato com a oralidade em suas práticas. Nesse processo, lançamos as seguintes perguntas: Em sua prática de sala de aula, já realizou ou costuma realizar alguma atividade que teve como foco o ensino da oralidade/gêneros orais? O que lhe levou a propor essa atividade? A partir desses questionamentos, as professoras Ana e Lia relataram o trato com alguns gêneros orais junto aos seus grupos sala, como veremos mais detalhadamente a seguir.

Ao responder essas questões sobre o desenvolvimento de atividades voltadas à oralidade, a professora Ana revelou a presença de algumas práticas de ensino envolvendo alguns gêneros orais, a saber: rodas de poesia, rodas de hip hop, entrevista de emprego e contação de causos. A primeira prática descrita por esta docente envolveu a organização e a apresentação de rodas de poesia, como podemos ver no seguinte exemplo de fala:

Exemplo 6:

Eu tenho um recital de poesias que a gente sempre faz na escola e os alunos participam. Pode ser principalmente poesias autorais, porque na escola o acervo de livros é muito reduzido e, quando eu peço pra eles pegarem alguns livros daqueles, eles não gostam muito. Então, assim, a roda de poesia, eu nem chamo recital, eu chamo roda de poesia porque a recitação precisa de toda uma entonação e eles não se importam muito com isso e, naquele momento, eu também não. Eu tô querendo que eles falem. [...] E, no início, eles não gostavam muito de participar. Eram pouquíssimos alunos que participavam dessa roda de poesia e eles não contavam a história, a poesia, eles ficavam lendo do livro. Aí, depois de um tempo, é que eles começaram a soltar a voz, falar sem vergonha, porque os outros também começaram a respeitar a fala deles. E a maioria, que eu acho muito mais importante, queria recitar poesias, contar poesias deles, que eles faziam. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Nesse exemplo de fala, percebemos que, por meio das rodas de poesia, a docente busca envolver os estudantes em uma prática que possibilite não só a ampliação e o desenvolvimento das habilidades próprias ao uso do oral nas diversas

situações comunicativas, mas, principalmente, que lhes deem a segurança em se expor oralmente diante dos seus colegas. Observamos que professora Ana deixa bem claro em sua resposta que, nesta atividade, o seu objetivo é fazer com que os alunos falem e exponham suas experiências por meio da oralidade, sem o medo e a preocupação com o uso efetivo dos elementos paralinguísticos, voltados à entonação, que geralmente constituem a recitação de um poema em um contexto mais formal.

Para isso, percebemos que uma das estratégias mobilizadas por Ana para envolver os sujeitos da EJA na realização das rodas de poesia é a valorização dos seus saberes, das suas experiências de vida e dos seus conhecimentos. Diante de um acervo reduzido e do desinteresse dos alunos pelas obras disponíveis na escola, a docente motivava cada um deles a partilhar suas produções autorais em vez de apenas ler poesias escolhidas de algum livro. Segundo ela, ao se sentirem ouvidos e respeitados, os alunos começaram a “soltar a voz, falar sem vergonha” e, assim, participar ativamente da atividade proposta. Este movimento, a nosso ver, resgata a voz desses sujeitos como instrumento de participação no contexto social no qual estão inseridos, por meio da escuta ativa (ALVIM; MAGALHÃES, 2016), atenta e respeitosa; bem como possibilita a cada um se sentir seguro para se colocar no mundo por meio da linguagem oral.

Nesse contexto, chamamos a atenção para a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho voltado à relação fala-escrita dentro da materialização de gêneros que se constituem nessa interface, como é o caso da roda de poesia que tem a recitação de poemas escritos como um dos seus elementos essenciais e constitutivos. Sendo assim, apesar de a docente não deixar explícito em sua fala a realização de alguma reflexão, junto aos alunos, sobre essa relação, acreditamos que essa atividade poderia se constituir como uma excelente oportunidade de desenvolver um trabalho voltado ao estudo da fala e escrita dentro de uma perspectiva de complementaridade e de continuum (MARCUSCHI, 2010), ampliando o olhar desses sujeitos sobre a oralidade e o letramento como práticas sociais que se inter-relacionam nas diferentes situações comunicativas.

A professora Ana segue relatando outras práticas. Vejamos o que ela diz:

Exemplo 7:

Outro que eu acho muito bacana, que é o meu favorito, é as rodas de hip hop. Eles chamam de batalhas de hip hop, porque eles jogam um tema e dois grupos começam a batalhar, mas batalhar com falas, sabe? Eu acho

muito bacana essa expressão da oralidade porque um defende... são defesas de pontos de vista. Eles estão argumentando mesmo sem saber. Eles acham que é uma coisa muito banal, mas eles estão argumentando. [...] o pessoal mais antigo gosta também de contar os causos deles, as histórias. Na sexta feira, a gente tinha o momento dos causos, eles contavam lá os causos. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI)

No exemplo de fala 10, Ana aponta a presença de outros dois gêneros orais em sua prática: o hip hop e a contação de causos. Apesar de neste trecho ela não detalhar os movimentos metodológicos utilizados para o trato com esses gêneros, acreditamos que a presença deles possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagem significativas a ampliação do repertório linguístico dos estudantes da EJAI, tais como a capacidade de relatar experiências vividas e situadas no tempo (gênero causo) e de argumentar, defender, sustentar, negociar e refutar posições e pontos de vista (gênero hip hop).

Ao longo da análise da entrevista, percebemos que em algumas de suas falas a professora Ana foi revelando que o trabalho com estes gêneros possibilita trazer para sala de aula um pouco do contexto em que os alunos vivem, pois há estudantes que participam de grupos de hip hop e compõem suas próprias letras e que também costumam contar causos do seu dia a dia em sala de aula. A partir desse seu olhar sobre estas atividades, podemos observar uma postura bem semelhante à descrita no exemplo 9, já que neste a docente também revela um olhar atento para a valorização dos saberes construídos pelos estudantes da EJAI e a presença de gêneros próprios ao contexto real em que eles estão inseridos. Essas estratégias ampliam ainda mais os espaços para a fala desses sujeitos.

Por fim, ela também relata o desenvolvimento da atividade com o gênero entrevista de emprego:

Exemplo 8:

Eu faço muito com eles a questão da entrevista (**de emprego**). Quando eu tô dando no 9º ano o currículo. Aí eles vão trabalhar o curriculum vitae e a gente encena situações onde eles vão precisar usar a oralidade pra ganhar aquela vaga de emprego. [...] eu coloco um pra ser o entrevistador e outro pra ser o entrevistado. E o entrevistador, o aluno que se coloca no papel de entrevistador, ele é muito grosso com o entrevistado, ele machuca, ele maltrata, ele humilha. E isso aí eu fui entender que é o que eles passam. Quando eles vão fazer entrevista, eles passam aquilo. Então, quando ele se coloca ali no papel de entrevistador ele também vai expressar tudo aquilo que ele já passou. E eles falam. Se der espaço pra esses meninos, eles falam e falam muito. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI, **grifos**)

nossos)

Ao falar sobre a prática com a entrevista de emprego percebemos que, mais uma vez, a docente seleciona um gênero familiar aos alunos para ser tratado em sala de aula. Ela parte de um gênero escrito, o curriculum vitae, presente em seu planejamento, para trabalhar com um gênero oral da mesma esfera discursiva (trabalho) que demandará uma maior sistematização dos sujeitos de elementos próprios ao oral formal para sua realização. Acreditamos que, assim como no exemplo da roda de poesia, por meio dessa inter-relação entre o curriculum e a entrevista de emprego, é possível que a docente desenvolva junto a sua turma um trabalho de reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita em contextos comunicativos que se aproximam, fazendo com que os estudantes compreendam que se tratam de práticas de linguagem distintas, que se materializam na escrita e na oralidade, respectivamente, mas que são, ao mesmo tempo, complementares já que partem de um mesmo objetivo sociodiscursivo: conseguir uma vaga de emprego.

Nesse caminho, a docente descreve estratégias que possibilitam aos alunos a compreensão da situação discursiva e social que envolve esse gênero oral. Através de sua fala, observamos que os estudantes são convidados a simular uma entrevista de emprego real, assumindo os papéis sociais de entrevistado e entrevistador, a partir das experiências vividas por cada um deles; eles selecionam quais informações podem contribuir para atingirem o objetivo final da entrevista (conseguir um emprego); e utilizam com segurança o espaço de fala que lhes é dado.

Diante desse cenário, ressaltamos que o trabalho docente com as representações sociais assumidas por este gênero oral facilita a construção das aprendizagens dos alunos, já que permite o “desenvolvimento de estratégias de intervenção organizadas a partir dos conhecimentos pré-existentes” (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 37). Essa dinâmica corrobora para uma tomada de consciência, por parte dos jovens, adultos e idosos, sobre o seu agir comunicativo, sobre a apropriação de suas ações de linguagem, assim como dos elementos estáveis do gênero pelo qual se comunicam, ao longo do seu desenvolvimento (BRONCKART, 2007; FERRAZ; GONÇALVES, 2015).

Durante a análise dos relatos da professora Ana sobre o desenvolvimento de atividades envolvendo gêneros orais, chamou-nos a atenção a sistematização de algumas dessas propostas. Vejamos o que ela nos diz sobre esse aspecto:

Exemplo 9:

O hip hop eles que se organizam. Eles fazem assim, tal dia a gente vai fazer outra batalha de hip hop. Eles que se organizam. Mas já na roda de poesia, que geralmente eu faço na terceira fase, e a gente trabalha o

gênero poema, a gente traz poemas pra sala pra gente ler, eu coloco poemas lá no datashow pra gente ouvir. Às vezes, quando eu coloco algum autor, pergunto se eles conhecem e a gente vai vê a história deles. [...] Nas entrevistas (**de emprego**) eu sempre coloco antes algum videozinho de alguma entrevista. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA, **grifo nosso**)

No exemplo de fala 9, Ana descreve um pouco sobre como ocorrem as atividades com os gêneros orais em suas práticas de sala de aula. De acordo com ela, a organização das rodas de hip hop fica sob a responsabilidade dos estudantes: “Eles que se organizam”, enquanto que a roda de poesia e a entrevista de emprego são direcionadas por ela através de estratégias como leitura, exibição e audição de poemas, estudo sobre a vida dos autores e da visualização de entrevistas reais. Mesmo que Ana não tenha dado detalhes sobre o que a motivou a seguir esse direcionamento no processo de organização dessas atividades, seu posicionamento nos levou a pensar sobre o porquê de alguns dos gêneros trabalhados, como a roda de poesia e a entrevista de emprego, demandarem da docente uma maior sistematização e direcionamento enquanto que a atividade com as rodas de hip hop são realizadas espontaneamente pelos próprios alunos.

Diante desse questionamento, é importante refletirmos sobre a representatividade desses gêneros dentro das práticas sociais e de ensino. A poesia, assim como a entrevista, são gêneros bastante presentes nos materiais de ensino e nas práticas docentes. Além disso, estabelecem uma relação mais próxima com a escrita, o que poderia validá-los como saberes necessários a serem ensinados e aprendidos no contexto escolar e que, por isso, requerem uma maior sistematização para o seu ensino e aprendizagem. Enquanto que o hip hop, gênero propriamente oral, constitui-se como uma prática que, apesar de vir ganhando espaço, ainda é vista pela educação formal como uma produção oral espontânea, um conhecimento à margem daqueles que “precisam” ser sistematizados, ensinados e estar presentes na escola por já fazerem parte do cotidiano desses sujeitos.

Ressaltamos que o envolvimento dos alunos na realização de atividades como as rodas de hip hop, resgata e dá destaque aos conhecimentos que eles trazem consigo ao adentrarem a escola, já que no caso específico da turma da professora Ana, trata-se de uma prática comum na vida social de muitos dos alunos. Além de lhes possibilitar autonomia sobre sua aprendizagem, mostrando-lhes o quanto que seus saberes e suas experiências são significativos e podem contribuir para o desenvolvimento de variadas

práticas no espaço escolar. No entanto, acreditamos que a não sistematização por parte da professora deixa de fora o estudo de diversos aspectos estruturais, linguísticos e composicionais do gênero que são essenciais a sua compreensão, produção e utilização como instrumento de comunicação e como objeto autônomo de ensino e aprendizagem em si, deixando lacunas na formação de saberes relativos à linguagem e seus variados usos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; COSTA-MACIEL, 2013; BUENO; COSTA-HUBES, 2015).

A professora Ana segue sua fala, revelando como ocorreu a escolha desses gêneros orais que foram trabalhados junto aos seus grupos-sala:

Exemplo 10:

Foi o planejamento. Quando eu vou planejar as minhas aulas, a gente coloca os gêneros que pretende trabalhar naquele ano, que na quarta fase é o gênero entrevista de emprego e currículo, e na terceira fase é a poesia. E também eu percebi que a poesia chamava muito a atenção dos meninos por conta do hip hop. Porque o hip hop é uma poesia. Eu percebi que eu poderia começar por ali. Trazer esse gênero poema porque eles começariam a se identificar. E os outros dois foi por causa do planejamento mesmo. Tava lá no planejamento pra gente trabalhar e aí eu procurei quais são as melhores formas pra eu chegar nesse menino, pra eu mostrar como esse gênero faz sentido da vida dele fora aqui da escola. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Podemos ver, neste trecho de fala, que a seleção dos gêneros orais trabalhados se deu a partir da análise da docente sobre o que é proposto pelo currículo para as turmas em que atua e pelas demandas apresentadas pelo contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos. Segundo Dolz e Schneuwly (2004) a definição dos conteúdos pelo currículo ocorre a partir das capacidades apresentadas pelo estudante e da compreensão de quais experiências são necessárias à ampliação e ao desenvolvimento de seus saberes, aspectos que são norteados pelos objetivos de aprendizagem pretendidos. Dessa forma, percebemos que a fala de Ana destaca o que é posto por esses autores à medida que ela ressalta a relevância do currículo na organização de sua prática pedagógica e na construção de conhecimentos por seus alunos.

Ao mesmo tempo que esta docente ressalta a função norteadora do currículo, ela também destaca o seu papel na sistematização e adequação desses saberes às demandas dos seus alunos. Ao observar quais práticas podem melhor envolver os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, ela consegue inserir atividades de linguagem mais significativas que contribuirão para a formação desses sujeitos para além dos muros da escola. Afinal, um currículo fornece aos professores informações

sobre objetivos, práticas, saberes e habilidades implicados na aprendizagem da linguagem (DOLZ; SCHNEWULY, 2004) mas é o saber-fazer docente, forjado no chão da sala de aula, que delineará os caminhos a serem percorridos para se chegar à aprendizagem pretendida (COSTA-MACIEL, 2013).

Continuamos nossa investigação, analisando agora o que a professora Lia traz ao ser questionada sobre a realização de atividades envolvendo os gêneros orais em sua prática. Inicialmente, ela fala sobre o trato com o gênero debate:

Exemplo 11:

a gente tenta trabalhar essa questão dos debates em sala por causa dos temas geradores que estão lá no livro. Aí a gente tem uma discussão, nem em todas as salas a gente consegue fluir essa discussão de uma forma mais coerente, porque às vezes eles são muito novos e tem medo de expor ou de compartilhar as coisas que eles pensam. Mas, na grande maioria das vezes, a gente consegue ter uma discussão proveitosa. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Nesse exemplo, observamos que a professora descreve brevemente a sua prática com o debate, gênero bastante presente nas práticas docentes, bem como nas propostas de ensino do oral sugeridas pelos materiais didáticos de Língua Portuguesa (SILVA; OLIVEIRA; COSTA-MACIEL, 2018). A docente ressalta em sua fala que se trata de uma atividade desenvolvida a partir de uma demanda colocada pelas temáticas apresentadas pelo LD. Apesar de ela não detalhar quais temas geradores seriam esses, acreditamos que sejam temáticas que suscitam discussões e tomadas de posicionamentos, por meio dos quais os alunos possam apresentar e defender seus pontos de vista em um contexto de fala mais espontâneo, já que não fica claro no relato docente se há uma sistematização mais direcionada para a compreensão e produção do gênero debate em si.

Além disso, Lia chama a atenção para a dificuldade apresentada pelos estudantes para expor e compartilhar oralmente suas ideias, postura que, a seu ver, impede que a atividade de debater ocorra de maneira mais fluida e coerente em algumas turmas. Segundo ela, isso ocorre especialmente entre os alunos mais novos. A partir desse relato, acreditamos que muito desse medo apresentado pelos sujeitos em se expor oralmente, tanto em contextos escolares como não escolares, parte do receio da avaliação da sua imagem que estaria sendo colocada em tela por meio de suas falas (BARBOSA, 2015). Esse movimento destaca a importância da função do professor no processo de formação desses sujeitos para o uso da fala pública, por meio da qual possam ter autonomia na produção de discursos ágeis e na avaliação crítica do discurso

do outro, intervindo com maior direcionamento e clareza em práticas sociais que demandem essas habilidades, como, por exemplo, a do debate (MARCUSCHI, 2008).

A professora Lia segue sua fala, partilhando sobre o trabalho desenvolvido com o seminário, gênero oral que, assim como o debate descrito no exemplo 11, é bastante presente na escola. Vejamos o que ela diz:

Exemplo 12:

A gente trabalha mais seminário, são gêneros que a gente trabalha, porque eles usam muito. Como eu falei, a questão do seminário só precisa ter cuidado porque eles precisam entender porque que estão fazendo aquilo. Não só pra cumprir tabela de nota, mas precisam saber que vão ser ouvidos. Eu digo muito a eles assim: “Mesmo que você não saiba do assunto que você tá abordando, escuta os outros. Escuta. Vê o que tá rolando, vê o que os outros estão dizendo, vê se faz sentido com aquilo que você pensa, se você concorda, se não concorda, pra poder trazer aquilo que você pensa. Pra não ficar com a cara de nada. Decorando”. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Ao relatar sua prática com o seminário, Lia destaca uma informação já apontada por diversos pesquisadores (DOLZ et. al., 2004; VIEIRA, 2007; BILRO, 2016): a de que este gênero oral se trata de uma das principais atividades comunicativas trabalhadas e realizadas por professores e alunos, no contexto escolar. No entanto, sabemos que a frequência com que este gênero aparece nem sempre é acompanhada de um trabalho sistematizado e direcionado, que o tome como objeto de ensino e de reflexão. Sendo assim, acreditamos que, devido a isso, esta docente chama a atenção, em sua fala, para a importância dessa atividade ser desenvolvida, junto aos estudantes, de maneira que faça sentido para eles, por meio da qual possam compreender a sua função comunicativa e social, bem como os elementos que constituem a situação comunicativa própria e essencial a sua realização. Ou seja, que o seu ensino e aprendizagem se dê para além do seu uso como instrumento de avaliação de conhecimentos (VIEIRA, 2007; BILRO, 2016).

Nesse processo de compreensão da função comunicativa e do contexto de realização do seminário, a docente também ressalta a necessidade de os alunos saberem que serão ouvidos, que terão suas falas validadas pela atenção do seu interlocutor, e a importância de, nesse movimento, reconhecerem e desenvolverem a habilidade da escuta. Esta escuta, a nosso ver, não se limita ao silenciamento desses sujeitos, mas possibilita “atenção, compreensão oral plena e comportamento ativo nas interações orais” (ALVIM; MAGALHÃES, 2016, p. 101). Para a professora Lia, a

ampliação dessa habilidade contribui para uma maior participação dos estudantes na produção do seminário, em especial, da compreensão das posturas e papéis a serem assumidos durante a realização dessa atividade discursiva, saberes que, para nós, poderão ser mobilizados pelos jovens, adultos e idosos em diversas outras práticas comunicativas, materializadas por meio da oralidade, nas quais eles estejam inseridos.

Além do trabalho com estes gêneros já descritos nos exemplos 11 e 12, observamos que durante a entrevista a professora Lia destaca uma outra prática envolvendo o gênero ciranda. Ela explica que esta atividade organizou através de algumas oficinas baseadas no estudo da obra de Lia de Itamaracá¹⁰, como podemos ver a seguir:

Exemplo 13:

E aí, a nossa primeira oficina foi sobre a literatura como um todo, como que seria essa literatura dentro da nossa, dessa perspectiva popular, que na cabeça deles precisa existir essa diferença, o que seria isso, essa proposta oralizada. E aí, na segunda oficina eu trouxe a figura dela, de várias pessoas, de várias figuras da cultura mais “popularizada”. E aí eu trouxe a figura dela como figura referencial pra gente começar a trabalhar o resto das oficinas. E aí, depois que eles conheceram a vida, a obra, as canções, ou algumas delas, foi dito que tratava da ciranda. A gente não construiu ciranda na sala, mas eles ouviam, discutiam, falavam do que se tratava e o que eles estavam sentindo, que essa era a proposta, mostrar a eles que não é aleatório esse nosso posicionamento de voz, de colocar, de falar, não é aleatório, tem um fundamento. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Com esse relato, percebemos que, segundo a docente, as oficinas buscavam valorizar a construção das identidades dos sujeitos da EJA por meio da aproximação com as cirandas de Lia de Itamaracá e todo o contexto sociocultural em que essa obra se materializa. Nesse processo, a professora revela a mobilização de algumas estratégias que possibilitaram o estudo sobre literatura, em especial a literatura popular oralizada, e o papel da artista Lia de Itamaracá como figura referencial para a compreensão dessas práticas culturais e discursivas em contextos reais de produção. Observamos que a professora aborda o gênero ciranda, nomeando a atividade

10 Maria Madalena Correia do Nascimento, conhecida como Lia de Itamaracá, é dançarina, compositora e cantora de ciranda brasileira, considerada a mais célebre cirandeira do Brasil, foi titulada como Patrimônio Vivo do estado de Pernambuco e recebeu a medalha do Mérito Cultural do Governo Federal. Nos últimos anos, Lia tem participado de festivais e eventos que tratam do repasse de sua sabedoria às novas gerações. Em 2019, Lia recebeu o título de Doutora Honoris Causa, pela Universidade Federal de Pernambuco pelos serviços prestados à cultura de Pernambuco e do Brasil. Tendo sua importância reconhecida internacionalmente, segundo informações do Prêmio “Sim a Igualdade Racial 2020” (https://simaigualdaderacial.com.br/premio2020/?ex_team=lia-de-itamaraca).

desenvolvida pela artista em sua obra, só após todo esse trabalho de contextualização, o que traz uma maior identificação e envolvimento dos estudantes com as oficinas propostas.

Por meio da análise de sua entrevista, vemos que ao longo do desenvolvimento dessas oficinas a professora não teve como foco o estudo sistemático do gênero ciranda em si. Ela afirma que não foram realizadas atividades de produção de cirandas em sala de aula, já que o objetivo principal era possibilitar aos alunos a reflexão e a compreensão de que, quando nos expressamos por meio da oralidade, não o fazemos de maneira aleatória, sempre temos um intuito, um objetivo, que se relaciona diretamente ao nosso posicionamento no mundo como sujeitos sociais. Para isso, ela propôs a escuta de cirandas, a discussão sobre os temas abordados e sobre as percepções que os alunos tinham acerca das cirandas ouvidas, buscando que eles partilhassem de que forma essas obras ressoavam na vida em cada um deles.

Com isso, acreditamos que a professora Lia, por meio da mobilização dessas estratégias, que possibilitaram uma transformação no olhar dos alunos sobre suas falas e o reconhecimento dos diferentes usos da oralidade, trata o gênero ciranda a partir de uma perspectiva integrada (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), isto é, como meio para a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades discursivas importantes para a atuação desses sujeitos dentro dos diversos contextos e das diferentes áreas de sua vida. Ressaltamos ainda mais o caráter social dessas atividades comunicativas que medeiam nossa participação no mundo em que estamos inseridos.

A professora Lia ainda destaca que a última oficina realizada com os alunos consistiu na apresentação dos TCFs (Trabalhos de Conclusão do Ensino Fundamental)¹¹. Vejamos o que ela fala sobre essa etapa da atividade:

Exemplo 14:

Então a gente trabalhou 3 oficinas e a final foi uma exposição deles no TCF. O trabalho final deles era a construção do TCF. Deles falarem dessa vida e obra dela para o contexto da zona da mata, dessa nossa região. [...] No caso da minha apresentação de TCF foi exatamente isso. Elas tinham que dizer as experiências que elas tinham passado naquelas oficinas, o que elas disseram e falaram. Uma delas ficou responsável por fazer a biografia, outra ficou responsável por trazer o que sentiu, como foi a viagem, mostrar as oficinas. Porque como é um trabalho que a comunidade escolar tem que saber, tem que acompanhar, então o TCF

11 O TCF é um trabalho desenvolvido por estudantes do 9º ano do ensino fundamental da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, sob a orientação de um professor, com o objetivo de despertar o interesse pela pesquisa, planejamento e investigação.

serviu como uma forma de dar satisfação aos gestores, a tudo o mais, do que a gente tinha pedido há quase um ano atrás. Eles precisavam ver o resultado daquela pesquisa que a gente tinha solicitado pra fazer. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI)

Por meio desse trecho da entrevista, percebemos que na última oficina a docente teve como objetivo partilhar com a comunidade escolar todos os trabalhos realizados e as experiências vivenciadas pelos estudantes durante o estudo da obra de Lia de Itamaracá. Para isso, ela utilizou a apresentação de TCF como gênero auxiliar, por meio do qual os alunos puderam expor todas as informações pesquisadas, além das percepções que tiveram durante todas as oficinas desenvolvidas pela professora. De acordo com ela, foi “uma forma de dar satisfação” a comunidade escolar do trabalho que veio sendo feito ao longo do ano com as cirandas. Essa dinâmica assumida pela professora nos remete a discussões trazidas por Dolz e Gagnon (2015) sobre a inter-relação entre diferentes gêneros na realização de uma atividade comunicativa, cuja materialização encontra-se diretamente relacionada à mobilização de uma série de conhecimentos práticos e linguísticos, que extrapolam o trato com um único gênero.

Através da análise dessas respostas, é possível percebermos a presença de práticas envolvendo os gêneros orais nas práticas das duas docentes participantes da pesquisa. Tanto a professora Ana quanto a professora Lia revelam em seu fazer movimentos que buscam trabalhar, junto aos estudantes da EJAI, os seus posicionamentos sociais, dando lugar para as suas falas e valorizando os saberes que carregam consigo. Uma postura que demonstra preocupação com a formação desses sujeitos como seres sociais, que vivem e agem diretamente no mundo que os cerca por meio da linguagem, para além dos muros da escola.

Por meio da análise dessas respostas, pudemos perceber, a partir do olhar dessas professoras, como se dá o trato com os gêneros orais em suas práticas. A partir disso, seguimos a investigação buscando compreender, também, como elas veem as propostas de ensino dos gêneros orais sugeridas pelos livros didáticos de língua portuguesa.

5.1.3 Olhar Docente Sobre A Oralidade No Livro Didático

O livro didático se constitui como um dos principais materiais disponíveis no ambiente escolar, que auxiliam a prática docente e intermedeiam o processo de ensino e

aprendizagem dos estudantes. A abrangência desse recurso didático, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), ressalta a importância dele propor um trabalho sério e comprometido com a melhoria da Educação Básica e destaca a necessidade de serem, sistematicamente, tomados como objeto de análise e reflexão (COSTA-MACIEL; BILRO, 2015; SILVA; BORGES; COSTA-MACIEL, 2018).

Sendo assim, seguimos a investigação buscando compreender o olhar docente sobre as propostas de ensino dos gêneros orais, sugeridas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da EJA, por meio dos seguintes questionamentos: Como o livro didático propõe o ensino dos gêneros orais? Como, geralmente, essas propostas se organizam? Quais os seus objetivos e o que buscam trabalhar junto aos alunos? Em sua opinião, essas propostas didáticas apresentadas pelos livros didáticos para o ensino da oralidade são adequadas aos alunos da EJA? Poderia explicar? Para você, o que poderia ser aprimorado nas propostas apresentadas pelo livro didático para o ensino dos gêneros orais? Que aspectos são bem trabalhados e quais poderiam ser ampliados? Vejamos, então, as informações partilhadas pelas docentes diante dessas questões.

A professora Ana iniciou sua fala relatando sobre o uso das propostas de ensino ofertadas pelo LD adotado nas atividades descritas na subseção 5.1.2. Segundo ela:

Exemplo 15:

O livro didático da EJA está totalmente defasado. Ele é muito antigo, faz muito tempo que ele está na escola. E é um livro integrado, é um livro que tem todas as disciplinas e traz tudo de cada disciplina muito reduzido. Então, essas propostas, inclusive esses gêneros, eles não estão presentes no livro didático dos meninos. [...] Os textos são muito fora da realidade dos meninos, muito distante. A abordagem conteudística é muito, muito, muito distante do que a gente pretende pra EJA. Aí, eu quase não uso o livro. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

No exemplo de fala 15, observamos um movimento crítico da docente ao falar sobre o LD de Língua Portuguesa. Ela afirma que o LD adotado “está totalmente defasado” pelo tempo que circula na escola. Sobre esse aspecto é importante lembrarmos que os livros utilizados por professores e alunos nas escolas foram adquiridos em 2014, ano do último PNLD EJA. Desde essa última edição, não tivemos a atualização das obras destinadas a essa modalidade de ensino nem a distribuição de outros materiais que pudessem auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem, por meio de temas, textos e estratégias mais próximos a realidade social e cultural dos

estudantes que frequentam, atualmente, a EJA. Postura que compromete o desenvolvimento de saberes essenciais a formação desses alunos e que priva esses sujeitos do direito a aprendizagem significativa, que lhes é garantido por leis e documentos oficiais (BRASIL, 1996; 2002).

Atrelado a desatualização do LD, a professora Ana também se mostra insatisfeita com o espaço reduzido das propostas ofertadas e dos conteúdos trabalhados e com a pouca variedade dos gêneros apresentados. Segundo ela, como se trata de um livro integrado que abrange todas as disciplinas, os conhecimentos são abordados de maneira reduzida e nem todos os gêneros trabalhados em suas práticas são contemplados. A docente ainda fala sobre a abordagem conteudista assumida pelo livro, que a seu ver, está bem distante do que se espera para o ensino dedicado aos jovens, adultos e idosos inseridos na EJA e da realidade que se pretende desenvolver junto a esses sujeitos. Por meio do seu olhar sobre os diversos aspectos relacionados ao LD, notamos que Ana traz clareza acerca do descompasso que se coloca em relação as demandas apresentadas pelos alunos e o que é proposto por esses materiais didáticos (MARCUSCHI, 2008).

Ao analisarmos as falas da segunda docente participante da pesquisa, percebemos que o olhar inicial das duas professoras se aproxima. A professora Lia afirma que não costuma usar o LD nas atividades com os gêneros orais, a não ser quando utiliza os temas ofertados por esse instrumento didático como geradores de debate, segundo ela: “a gente tenta trabalhar essa questão dos debates em sala por causa dos temas geradores que estão lá no livro”. Apesar de a docente não ter dado detalhes sobre o motivo da não utilização desse material, vemos que o livro acaba não cumprindo sua função primordial de auxiliar, de maneira direta e sistemática, no desenvolvimento das práticas de ensino de linguagem.

Na sequência, as duas docentes falaram sobre as suas percepções acerca de como se organizam as propostas ofertadas pelo LD para o ensino dos gêneros orais. Para a professora Ana,

Exemplo 16:

a questão da oralidade no livro didático ainda é muito reduzida. Acho que nos livros didáticos em geral. [...] Vem da mesma forma, com a mesma estrutura: questionamentos. O que eu percebo no livro da EJA é isso: o trabalho com a oralidade vem sempre em forma só de questionamentos, conversar para depois partir para outra leitura e para a produção escrita. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

No exemplo acima, a docente traz, novamente, assim como no exemplo de fala 15, uma crítica ao pouco espaço destinado ao tratamento dos conteúdos no LD da EJA, neste caso específico, a oralidade. Além disso, descreve a organização estrutural das propostas que identifica, as quais, segundo ela, sempre propõem o trato com o oral por meio de questionamentos, a partir dos quais são desenvolvidas atividades de leitura e escrita. Observamos que, de acordo com o seu olhar, o trato com a oralidade no LD ocorre de maneira superficial e espontânea, por meio do qual os estudantes são direcionados a responderem perguntas, geralmente sobre o conteúdo temático dos textos escritos que serão trabalhados.

Segundo Magalhães (2008), nesse tipo de atividade é necessária, apenas, a habilidade de expor uma impressão pessoal, sem que haja uma reflexão sobre a compreensão e o uso da linguagem oral como instrumento de mediação e de participação nas atividades comunicativas, uma vez que o que está em análise não é o texto oral, mas sim o conteúdo temático proposto para o trabalho com os demais eixos de ensino de língua. Assim, acredita-se que o fato de os indivíduos falarem ou interagirem com os textos por meio da fala os instrumentalizam para a produção e compreensão dos mesmos.

Seguimos com a análise do olhar da professora Lia acerca de como se organizam as propostas do LD. Segundo ela:

Exemplo 17:

Trabalham a oralidade de forma solta. [...] Tipo assim, sai de um gênero textual e vai pra outro completamente diferente. Depois vai pra outro, tipo assim, tudo solto. Deixa os gêneros textuais completamente quebrados. [...] É muito complicado pra eles entenderem assim logo, porque logo em seguida, já muda pra outra coisa e depois já muda pra outra. Tipo assim, a preocupação é muito mais de quantidade do que de significância. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

De acordo com esta docente, o LD trabalha com os gêneros orais de forma solta, por meio de uma variedade de atividades que, a seu ver, não se complementam nem se inter-relacionam, aspectos que dificultam a compreensão dos estudantes sobre a funcionalidade dessas atividades comunicativas. Para ela a preocupação do LD não é com o significado das práticas desenvolvidas, mas com a quantidade de gêneros apresentados. Essa postura nos remete às reflexões apresentadas por Marcuschi (2007) em seu artigo “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. Ao analisar a variedade de gêneros presentes nos manuais de ensino de Língua Portuguesa, esse autor observa que

a relativa diversidade presente nessas obras não é acompanhada por uma análise didática e sistemática aprofundada de todos eles, tendo em vista que grande parte dos gêneros propostos “figuram apenas para ‘‘enfeitar’’ e até para distração dos alunos.” (p. 36), compreensão que se assemelha ao que foi exposto por Lia em sua fala.

Ao ser questionada sobre a adequação dessas atividades ao público da EJAI, a professora Lia responde:

Exemplo 18:

É uma crítica que eu faço aos livros didáticos, porque eles partem do princípio do mesmo público-alvo. É o público-alvo da EJA? É o público-alvo da EJA. Massa. Mas eles colocam como se todos os meninos da EJA tivessem as mesmas dificuldades, as mesmas necessidades, fosse todo mundo do mesmo jeito. [...] Claro que a gente tem que seguir um padrão, porque senão vai virar uma bagunça. Mas, assim, quem é que define esse padrão? (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI)

Percebemos por meio desta resposta que a professora Lia não considera que as atividades apresentadas pelo LD sejam adequadas ao público da EJAI, já que, em muitas delas, as especificidades e a diversidade trazidas por esses sujeitos não são levadas em consideração. Essa docente demonstra sua inquietação sobre a homogeneização das demandas apresentadas pelos sujeitos que frequentam a EJAI por parte do LD. Apesar de reconhecer a necessidade dessas obras partirem de um ponto comum (já que têm abrangência nacional), ela questiona de onde parte a definição desse olhar padronizado, que norteia a construção dessas propostas de ensino, nas quais os estudantes possuem os mesmos saberes e as mesmas dificuldades. Observamos que seu questionamento ressalta a importância desses materiais proporem diferentes níveis de atividades de linguagem, que tornem o ensino mais significativo ao permitir os alunos ultrapassem seus próprios limites no uso da linguagem (oral e escrita) nas diferentes situações discursivas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004).

Ao ser questionada, também, sobre a adequação das atividades do LD para o ensino da oralidade, a professora Ana responde que:

Exemplo 19:

Todas não. Mas assim, as que a gente seleciona eu achei sim. Porque essa que eu tô falando pra você da casa própria, o público da EJA sonha muito com a casa própria, o pessoal do Brasil sonha com isso. E foi interessante porque esse texto dava dicas de como você pode conseguir comprar a sua casa. [...] Então o texto trazia informações pertinentes para aquele público. Essas que eu peguei pra trabalhar com eles eu achei sim adequadas para o público. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI)

Nesse trecho de fala, vemos que esta docente apresenta um olhar mais flexível acerca da adequação das propostas de ensino da oralidade, ofertadas pelo LD utilizado. Mesmo considerando que nem todas as atividades propostas são adequadas aos jovens, adultos e idosos que frequentam a EJA, Ana revela que a presença de trabalhos com temas de interesse dos alunos, como por exemplo a aquisição da casa própria, traz informações pertinentes a esses sujeitos e torna as atividades significativas e adequadas as suas demandas. Observamos, assim como demonstrado na análise de trechos de fala anteriores, que a temática se coloca como ponto central no desenvolvimento das práticas de ensino no contexto dessa modalidade de ensino.

De acordo com Cristovão (2016), ancorada nas discussões do Interacionismo Sociodiscursivo, a escolha do tema que norteará o desenvolvimento das atividades em sala com os gêneros (orais ou escritos) deve se dar por meio da consideração de algumas dimensões: 1. psicológica (motivações, afetividade e interesses dos alunos); 2. cognitiva (reflexão sobre a complexidade do tema e o estatuto de conhecimento dos alunos); 3. social (densidade social do tema, suas potencialidades polêmicas, a relação entre eles e os participantes, os aspectos éticos, presença no interior ou no exterior da escola, a possibilidade de desenvolver um projeto de classe); 4. didática (demanda que um tema não seja excessivamente cotidiano e que comporte o apreensível); a fim de ser interessante e de possibilitar o surgimento de posicionamentos diversos e uma certa progressão na ampliação das capacidades comunicativas dos alunos.

Ao lançarem seus olhares sobre o LD, pedimos que as duas docentes apontassem aspectos que poderiam ser aprimorados nas propostas voltadas ao trato com a oralidade. Inicialmente, a professora Ana diz que o LD:

Exemplo 20:

deveria aumentar a quantidade desse trabalho. Trazer mais propostas para o professor trabalhar com esses gêneros orais. E também que essas propostas fossem mais do contexto do aluno, trouxesse mais a vida do aluno pra cá, pra dentro do livro. Trouxesse mais conhecimentos que fossem úteis para a vida dele. [...] gêneros que façam parte da vida do menino da EJA [...] que é um público bem diferente, que é um público muito diversificado e que precisa ter um olhar diferenciado. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

No exemplo de fala 20, a docente sugere a presença de uma maior quantidade de atividades, voltadas para esse eixo de ensino, como um dos aspectos a ser melhorado nas propostas didáticas ofertadas por esses manuais. Ela já vinha apontando essa demanda em sua fala, ao sinalizar o espaço reduzido que os LD destinam ao trato com os

gêneros orais, como vimos no trecho do exemplo 16. Sua fala nos lembra de que, apesar dos estudos relacionados ao ensino do oral virem ganhando espaço nos últimos anos (COSTA-MACIEL, 2013; BUENO; COSTA-HUBES, 2015; MAGALHÃES; CYRANKA, 2016; MAGALHÃES; BUENO; COSTA-MACIEL, 2021), o trabalho com a oralidade nas propostas de ensino, bem como nos materiais didáticos que circulam na escola, ainda carecem de uma maior oferta, sistematização e compreensão dos saberes necessários ao estudo da oralidade como objeto de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2010; COSTA-MACIEL, 2019), o que condiz com a percepção demonstrada por Ana em suas falas.

Além de trazer a reflexão acerca do número de atividades propostas, a docente chama a atenção, mais uma vez, para a necessidade de elas abordarem gêneros e conhecimentos significativos, próprios ao contexto real dos estudantes da EJAI, de maneira que atendam suas demandas e que lhes possibilitem mobilizar esses saberes nas diferentes situações sociais de que participam. Essa postura nos relembra que toda atividade de linguagem corresponde a uma situação de interação que se inscreve em um horizonte social (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ; GAGNON, 2015). Em sua fala, também observamos que ela ressalta a importância de um olhar sensível na construção e sistematização das atividades, tendo em vista a diversidade e complexidade que envolve os sujeitos inseridos no contexto da EJAI. Percebemos, por meio dessas partilhas, que o cuidado com a adequação, a contextualização social e a inserção dos estudantes em práticas significativas é uma preocupação demonstrada pela professora ao longo de toda a entrevista, como pudemos ver na análise realizada em seções anteriores.

Nesse caminho, ao tratar dos aspectos a serem aprimorados nas propostas do LD voltadas à oralidade, a professora Lia diz:

Exemplo 21:

Então eu acho que o livro didático[...] da EJA precisa de uma reformulação [...] com um olhar mais pluralizado. [...] Eu acho que ele tem que trazer sim tópicos, gêneros que precisam ser conhecidos por eles, mas, ao mesmo tempo, eu acho que ele precisa deixar algumas folgas pra que aí o professor tenha essa liberdade de junto com a comunidade, com seus alunos, decidir o que trabalhar. Porque senão fica aquela coisa de fora pra dentro. E quando a educação vem de fora pra dentro, ela não é significativa pra o aluno e a gente tá só perdendo tempo. [...] Meu aluno de Goiana ele precisa conhecer a realidade de Goiana? Obviamente que precisa. Ele não vai conhecer só a daqui, ele precisa ter um padrão pra poder fazer as comparações, as avaliações, esse processo todo. Mas ele também precisa entender que o lugar em que ele está é importante. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI)

Nesse trecho 21, vemos que a professora aponta a necessidade de reformulação do LD utilizado. Segundo ela, o material requer um olhar plural, diversificado acerca do que é proposto. Observamos que ela traz discute a relevância desses manuais trazerem propostas mais abertas e flexíveis, que possibilitem ao docente e aos estudantes mais espaço e autonomia para ampliarem e adequarem as atividades de acordo com suas demandas, relacionando-os aos conhecimentos já ofertados pelo currículo de maneira complementar. Com isso, percebemos que Lia propõe uma ampliação do repertório de práticas desenvolvidas, sem descartar a importância do trabalho com os gêneros mais tradicionais no ambiente escolar, tendo em vista que os estudantes precisam também conhecê-los para atuarem nos diferentes contextos.

Por meio da análise desse trecho, compreendemos que, segundo esta professora, a ampliação do espaço de atuação do docente e dos alunos na seleção dos conteúdos a serem estudados e na elaboração dos materiais e das práticas de ensino tornaria as atividades mais significativas ao valorizar práticas reais, próprias do contexto em que os alunos vivem, e ao considerar todos os conhecimentos já construídos por esses sujeitos antes de adentrarem o ambiente escolar. Além disso, ratificaria o papel docente no processo de ensino, tendo em vista que a seleção dos gêneros a serem estudados a partir da identificação das demandas de cada grupo-sala requer uma compreensão efetiva do que se pretende desenvolver e aprofundar junto a esses sujeitos (COSTA-MACIEL, 2013). Através dessa postura, vemos que o conhecimento deixaria de ser algo imposto, que vem de fora para dentro, como de cada estudante fosse uma “tábua rasa” pronto para ser preenchido (FREIRE, 2014), e passaria a ser construído por meio da valorização dos saberes locais que já constituem esses sujeitos.

A professora Lia segue sua fala, destacando a importância dessa postura mais flexível e aberta está registrada no próprio LD, instrumento que a seu ver assume um papel de destaque na seleção dos conteúdos a serem trabalhados diante dos estudantes. Em seguida, ela revela:

Exemplo 22:

Quando eu trago isso no livro, querendo ou não, eles entendem isso como algo de poder. É como um discurso de validação quando tá no livro. Porque aí não acham que é invenção da minha cabeça. Ele não acha que sou eu que tô tomando o tempo da aula. [...] É como se o livro validasse o meu discurso. Porque se não tiver no livro eles dizem assim, “mas não tá no livro, a senhora tá inventando, isso é coisa da sua cabeça”, entende? “Ah, a professora tá enrolando a aula”. [...] por isso é importante que você tenha no livro, que isso esteja marcado no livro. Porque pra algumas

... pessoas o livro didático é a bíblia. Pra muitos alunos especificamente. Então eles acham que o que está ali é o que tem que ser seguido à risca. [...] Eles querem o escrito ali, o palpável. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Observamos que, de acordo com o olhar da docente descrito no exemplo 22, o LD assume, diante dos alunos, a função de instrumento de validação do que é trabalhado em sala de aula, dos conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, sendo considerado por muitos desses sujeitos como uma “bíblia”, um manual que não poderia ser questionado ou alterado. Segundo ela, quando desenvolve propostas que vão além do que o LD propõe, buscando adequar as atividades as demandas apresentadas pela turma, recebe questionamentos por parte dos alunos sobre a relevância com o que está sendo estudado e o seu comprometimento com a realização da prática didática: “mas não tá no livro, a senhora tá inventando, isso é coisa da sua cabeça”. Sua fala nos leva a refletir sobre o que levaria esse material didático a assumir essa função de instrumento inquestionável de validação dos saberes desenvolvidos no espaço escolar, restringindo o papel docente na intermediação e sistematização dos conhecimentos a serem desenvolvidos e ampliados junto aos estudantes.

Nesse sentido, nos questionamos se seria pelo fato de os LD serem materiais escritos, inseridos em uma sociedade grafocêntrica, que valoriza a supremacia da escrita sobre os demais diferentes tipos linguagem e na qual os sujeitos se veem e se sentem validados a partir do seu domínio. Para Garcia-Reis e Magalhães (2018, p. 242), “o mito da supremacia da escrita, que dicotomiza a relação com a fala, permanece como uma crença na sociedade” e contribui, diretamente, para uma maior presença de atividades voltadas ao trato com a escrita nas práticas escolares e nos LD. Esses posicionamentos, para nós, ressaltam, ainda mais, a importância de as diferentes modalidades de linguagem, a exemplo da oralidade, serem tomadas como objeto sistemático de ensino e reflexão, para que os sujeitos compreendam que as práticas sociodiscursivas, bem como sua validação no contexto em que se materializam, ocorrem e se constituem a partir dos sentidos construídos na interação complementar entre as diversas linguagens, para além da escrita.

Através de todas essas partilhas, conseguimos compreender, de uma forma mais ampla, como as professoras Ana e Lia concebem o trato com a oralidade em suas práticas de ensino. Por meio da análise das informações coletadas ao longo da entrevista, foi possível percebermos a construção dos seus olhares acerca de como ocorre o ensino do oral no ambiente escolar, nas atividades desenvolvidas junto aos seus grupos-sala e

nas propostas ofertadas pelos LD. Sendo assim, instigadas pelas reflexões trazidas por meio dessa análise, seguimos investigando quais as estratégias de ensino seriam mobilizadas por essas docentes ao trabalharem com as atividades sugeridas pelos manuais didáticos, conforme veremos na seção a seguir.

5.2 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ORALIDADE/GÊNEROS ORAIS A PARTIR DAS PROPOSTAS OFERTADAS PELO LIVRO DIDÁTICO

Nesta categoria, buscamos compreender quais estratégias de ensino seriam mobilizadas pelas professoras participantes da pesquisa ao trabalharem com as propostas didáticas, direcionadas ao ensino dos gêneros orais, ofertadas pelo LD de Língua Portuguesa adotado em suas salas de aula. Para isso, apresentamos, inicialmente, protocolos de atividades envolvendo os gêneros orais identificados ao longo da coleção EJA MODERNA de Língua Portuguesa, da editora Moderna, analisados por nós no capítulo 4 deste trabalho. Em seguida, pedimos que cada docente selecionasse, dentre as atividades apresentadas, aquela que melhor atenderia as demandas de suas turmas. Por fim, lançamos questionamentos que possibilitaram as docentes refletirem de maneira sistemática sobre a organização dessas propostas e partilharem como aplicariam algumas dessas atividades, junto aos seus grupos-sala, tomando como base o que é sugerido pelo LD; para que, assim, pudéssemos compreender quais estratégias seriam utilizadas por cada uma delas no processo de ensino e de aprendizagem dos gêneros orais abordados. Vejamos, a seguir, como se deu esse movimento.

5.2.1 – Análise Das Estratégias De Ensino Mobilizadas Na Realização Da Atividade Sobre O Gênero Entrevista

A compreensão de que as práticas de ensino se constroem por meio da relação do docente com seu trabalho, tendo em vista que “o domínio que o docente tem de determinado saber [...] não é deslocado de um ‘ser’ docente e de um ‘estar’ atuando como docente, mas é um saber que se apresenta contextualizado, sendo produzido no e para o trabalho com seu grupo-sala” (COSTA-MACIEL, 2013, p. 12-13), ressalta a importância de refletirmos acerca de quais estratégias são mobilizadas pelas professoras no contexto de ensino dos gêneros orais.

Diante disso, após apresentarmos às professoras Ana e Lia as propostas ofertadas pela coleção EJA Moderna para o trato com os gêneros orais e solicitarmos que escolhessem, dentre as atividades, a que melhor se adequasse as demandas das suas turmas e que pudesse ser desenvolvida ao longo de sua prática, conversamos com as duas docentes sobre a atividade escolhida por cada uma delas e sobre os encaminhamentos e estratégias que mobilizariam para desenvolver, junto aos alunos, o ensino do gênero oral abordado.

No primeiro momento da análise dessas informações, observamos que tanto Ana quanto Lia selecionaram a proposta de ensino envolvendo o gênero entrevista, ofertada pelo volume do 8º ano da coleção EJA Moderna Língua Portuguesa, e anteriormente analisada no capítulo quatro desse texto. Vejamos o que elas dizem sobre a escolha dessa atividade.

A professora Ana justifica a escolha da atividade com o gênero entrevista dizendo:

Exemplo 23:

Eu gostei muito de duas atividades desse livro: debate regrado e entrevista. Mas eu escolheria a entrevista pra ser trabalhada justamente porque é um gênero que eu tô trabalhando no momento. De forma virtual ainda, mas eu estou trabalhando o gênero entrevista. O objetivo é que o aluno conhecesse o gênero, porque é um gênero textual que faz parte da vida dele. Ele vê muito, se ele não lê, os alunos da EJA geralmente não leem muito, mas eles assistem, eles veem nos jornais, escutam na rádio. Então é um gênero que é bem presente no cotidiano dele. Então eu queria trazer pra ele ver que não é uma coisa tão distante. Que qualquer pessoa pode sim se transformar em entrevistador. [...] Também pela oralidade, já que é um gênero oral. E os alunos têm um pouco de vergonha de falar. Tem gente que acha até que nem sabe falar. Eu digo direto: “Como é que você não sabe falar?”. [...] E outra coisa que me chamou a atenção e que não tem é que eu acrescentaria nessa atividade um outro tipo de entrevista, que seria a entrevista de emprego que é bem presente, faz muita parte do contexto dos meus alunos. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

No exemplo de fala acima, percebemos que, ao analisar as atividades apresentadas, a professora Ana se interessa pelo trabalho com dois gêneros: debate e entrevista. É importante ressaltarmos que se tratam de gêneros frequentes na esfera escolar, tanto nas práticas quanto nos materiais didáticos que circulam nos diferentes níveis de ensino, conforme sinalizam pesquisas desenvolvidas por Costa-Maciel e Bilro (2015); Silva, Oliveira e Costa-Maciel (2018); Della Méa e Pereira (2019); e Moratto, Storto e Barros (2020). Mas, que, no entanto, nem sempre são acompanhadas de um trabalho sistemático de ensino e de aprendizagem dos saberes essenciais a

compreensão e realização dessas atividades comunicativas. Em seguida, vemos que a docente revela a escolha da proposta envolvendo a entrevista, por se tratar de um gênero que já vem sendo trabalhado por ela em sua prática e por ser uma atividade discursiva bastante presente no cotidiano dos estudantes, a partir do contato (visualização e audição) que eles têm com diversos veículos de comunicação em que, geralmente, as entrevistas circulam, como jornais, TV e rádio.

Ao seguirmos a análise, observamos em sua partilha que, apesar dos alunos terem contato com a entrevista em sua vida diária como ouvintes, consideram que se trata de uma prática distante das suas realidades e, por isso, não se reconhecem participando da situação comunicativa em que esse gênero se materializa nem desempenhando o papel discursivo de entrevistador ou de entrevistado. Por meio desse seu olhar, acreditamos que esse distanciamento, relatado pela docente, entre os sujeitos que frequentam a EJA e o gênero entrevista pode se dar pelo caráter formal dessa atividade comunicativa, bem como pelos contextos sociais em que circula, que se diferenciam dos contextos em que grande parte dos alunos têm contato em seu dia a dia.

Diante disso, percebemos que ela elege como objetivo para esse trabalho a aproximação dos alunos com esse gênero formal, buscando desenvolver, junto a eles, a compreensão de que é possível assumirem as funções de entrevistado e entrevistador na realização dessa prática comunicativa e, conseqüentemente, a ampliação do seu repertório linguístico em situações menos familiares. Atrelado a esse objetivo, vemos que a docente também destaca a preocupação com o desenvolvimento da oralidade, tendo em vista que muitos dos estudantes têm vergonha de se expressar oralmente, chegando ao ponto de dizerem que nem sabem falar. Esse posicionamento nos remete, mais uma vez, ao que esta professora relevou em suas primeiras falas, analisadas na seção 5.1, nas quais ressalta o não reconhecimento dos estudantes jovens, adultos e idosos da variedade da língua, tida como padrão, que é utilizada no espaço escolar e em contextos mais formais.

Acreditamos que o não reconhecimento desses sujeitos com a variedade dita padrão os coloca em um movimento de desvalidação, desvalorização e, até mesmo, apagamento da sua própria variedade linguística, característica do contexto social de que fazem parte, aquela com que se expressam e se posicionam no mundo. Isso, a nosso ver, reforça a visão preconceituosa e dicotômica entre as diversas variedades que constituem a língua (BAGNO, 2013). No fim, ainda vemos que a professora Ana sinaliza

para a ampliação dessa atividade, sugerindo o trato com o gênero entrevista de emprego, por ser ainda mais presente e significativo no contexto em que os alunos vivem e participam.

Em sua fala, a professora Lia revela que a escolha da proposta envolvendo o gênero entrevista ocorreu pela

Exemplo 24:

questão da localização de tempo e espaço na vida deles, como seres humanos e como pessoas que estão tentando se realocar no mercado, aí eu faria nesse sentido. [...] quando a gente trabalha uma entrevista, esse gênero entrevista com outra coisa que não seja o trabalho, eu acho que a EJA não se importa muito. [...] Se você falar alguma coisa de trabalho que você possa mover a vida deles de uma outra forma, de emprego, de entrevista, de como falar, de como se vestir pra o trabalho [...] Eles se importam mais. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Por meio desse exemplo de fala, percebemos que a seleção da atividade pela professora vai além do trato com o gênero oral entrevista e com seus aspectos ensináveis. Ela se dá, principalmente, pela possibilidade do desenvolvimento de práticas que se relacionem de forma significativa com o contexto de vida dos sujeitos que frequentam a EJA e que contribuam diretamente para a ampliação de conhecimentos que auxiliarão esses estudantes de maneira concreta e efetiva, como é o caso de suas inserções no mercado de trabalho. Vemos, com isso, que a preocupação em realizar atividades, voltadas à oralidade, a partir de situações reais que se relacionam às vivências sociais dos estudantes (FREIRE, 2014; GARCIA-REIS; MAGALHÃES, 2018), ou seja, que façam sentido para eles e que reflitam em sua formação, para além dos muros da escola, é algo que se destaca ao longo das falas dessa docente, como pudemos observar nos exemplos já analisados na seção 5.1.

No contexto da sua fala, observamos, também, que o tema trabalho surge como um elemento norteador das práticas que poderiam ser desenvolvidas, tendo em vista que grande parte dos sujeitos que adentram a EJA buscam o ambiente escolar como meio para se prepararem para o ingresso ou a ascensão no mercado de trabalho. Assim como a professora Ana, Lia também ampliaria a atividade, direcionando a prática para o ensino da entrevista de emprego, gênero que pela sua temática despertaria o interesse desses sujeitos e os motivaria a participarem ainda mais das atividades propostas.

Ao revelar essa demanda apresentada pelos estudantes que frequentam a EJA, vemos que esta professora ressalta um direito que é garantido a esses sujeitos pelos documentos oficiais, tais como a LDB, segundo a qual “A educação escolar deverá

vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p.7). A partir dessa compreensão e embasadas em Moratto, Storto e Barros (2020), acreditamos que a garantia desse direito traz para a escola a responsabilidade de propor e desenvolver atividades, tais como o ensino da entrevista de emprego sugerido pelas duas docentes participantes desta pesquisa, que possibilitem a esses alunos se sentirem seguros e preparados para participarem das práticas sociais próprias ao mundo do trabalho.

As professoras Ana e Lia seguem, partilhando sobre como desenvolveriam a proposta de ensino selecionada, quais estratégias mobilizariam e quais caminhos percorreriam para possibilitar aos estudantes a compreensão do gênero entrevista e/ou entrevista de emprego, bem como a sua produção. Ao ser questionada sobre como aplicaria a proposta selecionada junto aos seus alunos, a professora Ana nos responde:

Exemplo 25:

Eu começaria assim por um texto do gênero entrevista, mas seria outro, e perguntaria se eles já tinham visto, já tinham lido, já tinham ouvido alguma entrevista e traria também pra o ambiente do trabalho. Eu abordaria questões voltadas para o trabalho, porque o objetivo maior do aluno da EJA é pegar o diploma pra conseguir um emprego. Então quando a gente traz essa temática do emprego eles prestam bastante atenção. Então, eu começaria assim pelo texto, como a proposta do livro sugere. E também abordaria essas questões mais florais: se eles já viram, onde foi que eles viram, o que acharam, se a entrevista trouxe alguma informação pra ele, já que esse é um dos objetivos da entrevista. Seria mais ou menos por aí. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

No exemplo 25, observamos que, segundo a docente, a atividade seria iniciada com a leitura de um exemplo escrito de entrevista, estratégia que é sugerida pelo LD e que, a nosso ver, poderia se constituir como uma oportunidade para trabalhar, junto aos estudantes, a compreensão de complementaridade e inter-relação que se dá entre a oralidade e a escrita em práticas comunicativas, como a entrevista, que se materializam nessa interface (MARCUSCHI, 2010; COSTA-MACIEL, 2013). Nesse caminho, ela destaca a utilização de um exemplar do gênero diferente do que é apresentado pela proposta. Apesar de a professora não justificar essa mudança, acreditamos que o ajuste do texto teria como intuito trazer algum exemplo que se aproximasse dos estudantes em relação à temática abordada, tendo em vista que em falas anteriores a docente ressalta a necessidade do LD trazer textos que sejam significativos aos alunos.

Ao seguir sua fala, Ana revela que esse movimento inicial teria como objetivo levantar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da entrevista, como o reconhecimento do gênero, os contextos em que circulam, as informações veiculadas e

o objetivo comunicativo de informar. Essa estratégia, para nós, contribuiria para a construção de uma prática de ensino mais direcionada e situada nas demandas do seu grupo-sala, já que poderia possibilitar à professora a identificação de quais habilidades e conhecimentos, próprios a entrevista, já haviam sido construídos pelos estudantes e quais ainda precisariam ser desenvolvidos e ampliados. Além disso, acreditamos que possibilitaria o desenvolvimento da criticidade e da curiosidade dos alunos acerca do conhecimento que está sendo construído através dos questionamentos e da mediação docente. É importante ressaltar que essa perspectiva de trabalho parte da compreensão de que ensinar não é um ato que se esgota no tratamento superficial do objeto ou do conteúdo, mas compreende as condições em que se é possível aprender criticamente (COSTA-MACIEL, 2013; FREIRE, 2014).

Nesse exemplo de fala, a docente partilha, mais uma vez, que direcionaria a atividade para o tema do trabalho, já que se trata de um assunto bastante presente no contexto em que os estudantes da EJAI estão inseridos. Vemos, assim, que, em sua prática, a inserção de uma temática de interesse dos estudantes se constitui como uma estratégia fundamental para o engajamento dos alunos nas atividades que serão desenvolvidas, já que, de acordo com ela, um dos principais objetivos desses sujeitos é “pegar o diploma pra conseguir um emprego”, aspecto também revelado pela professora Lia no exemplo 24. Atrelado a esses movimentos iniciais, a professora Ana seguiria sua prática, apresentando aos alunos um exemplo, em vídeo, de uma entrevista real, para que eles pudessem observar em uma situação comunicativa concreta o funcionamento desse gênero, como podemos observar na seguinte fala:

Exemplo 26:

Eu também traria, como eu já trouxe aqui na minha aula remota, um vídeo de uma entrevista. Eu exibiria o vídeo de uma entrevista pra os meninos verem como é que funciona mesmo essa entrevista. [...] Eu também traria esse vídeo mostrando como o jornalista, como o entrevistador procede, até pra gente analisar a postura dele, o olhar, as questões. O texto (*do LD*) mostra que os alunos devem preparar essas perguntas antes. [...] Mas, tem momentos que você tá lá com as suas perguntas e a entrevista começa a se encaminhar por outro caminho que você não esperava, aí eu também mostraria essas possibilidades para os meus alunos, para eles terem umas cartas na manga pra encaminharem a entrevista. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI, *grifos nossos*)

Através do trecho acima, vemos que a estratégia da docente de apresentar um exemplo real de entrevista, por meio de vídeo, possibilitaria aos estudantes não só o contato com uma situação real de uso desse gênero, mas também a compreensão de

suas características estruturais e organizacionais; dos papéis assumidos pelos interlocutores; da utilização dos elementos extralinguísticos, como a postura e o olhar assumido por cada um; e de como se constroem os questionamentos que norteiam a entrevista. Para nós, reflexões como essas, que envolvem discussões sobre o quê, quando, como, para quem e o porquê de produzir uma entrevista, próprias as condições de produção desse gênero oral, possibilitam uma preparação mais consciente dos alunos para agirem por meio da oralidade em uma situação pública que exige um maior grau de formalidade. Além disso, a clareza das condições de produção torna o processo de ensino no âmbito escolar mais significativo, deixando de ser visto, apenas como um espaço de realização de tarefas.

Ao seguir a análise, percebemos que a professora Ana também chama a atenção para as orientações que o LD traz acerca da preparação prévia das questões que farão parte da entrevista: “O texto (do LD) mostra que os alunos devem preparar essas perguntas antes.”. Para ela, a estratégia apresentada pelo LD não é suficiente, tendo em vista que os estudantes precisam estar preparados não apenas para elaborar com antecedência as perguntas que serão realizadas no momento da entrevista, mas precisam estar prontos, também, para lançar outras questões ao longo da realização dessa atividade comunicativa, caso haja necessidade.

Ao destacar a necessidade de uma compreensão mais ampla e flexível acerca da etapa de elaboração das questões que irão compor a entrevista e da preparação dos estudantes para esse momento, a professora nos remete a algumas reflexões trazidas por Schneuwly e Dolz (2004), ao tratarem do estudo da organização deste gênero oral. Para esses autores, “a formulação de questões e a utilização, por parte do entrevistador, de intervenções rápidas permitem dar corpo, continuidade e retomada ao tema abordado pelo entrevistado, com novas questões e comentários.” (p.74), contribuindo para uma maior compreensão das ações a serem desempenhadas (pelo entrevistador) ao longo da realização do gênero e, conseqüentemente, das diferentes partes e características da entrevista. Enquanto a professora Ana apresentava os encaminhamentos que daria ao longo da aplicação desta atividade, também compartilhou sobre algumas práticas, que vinha desenvolvendo em suas turmas, que envolviam o estudo e a produção dos gêneros entrevista e entrevista de emprego. Sobre o trato com o gênero entrevista, ela diz:

Exemplo 27:

Eu tô fazendo minhas aulas pelo meet e a gente já viu, eu passei uma

entrevista pra eles e a entrevista era como os alunos da EJA estão conseguindo ingressar no mercado de trabalho. [...] primeiro eu passei esse vídeo, daí eu perguntei: “Isso aqui que a gente acabou de ver é o quê?”. Então, eu fiquei muito contente que a maioria disse: “Isso aqui é uma entrevista, professora”. Então, eles sabem o que é aquilo, eles conhecem, eles sabem que é uma entrevista. Eu já tinha feito um box com algumas características do gênero entrevista, onde eu trouxe algumas entrevistas e os tipos de entrevistas também. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Ao relatar essa prática com o gênero entrevista, que estava ocorrendo em formato online no período da coleta de dados, através da ferramenta *google meet*, devido à pandemia da Covid-19, percebemos que a docente mobiliza algumas estratégias semelhantes às que descreveu nos exemplos de fala anteriores e que seriam utilizadas por ela na aplicação da proposta apresentada pelo LD. Dentre elas, observamos a estratégia de apresentação de um exemplo de entrevista real sobre um tema próximo aos estudantes (entrada dos alunos da EJA no mercado de trabalho) e a identificação do gênero e de suas características por meio de questionamentos que possibilitava a reflexão sobre a entrevista e o resgate de conhecimentos já construídos sobre essa atividade comunicativa.

Além dessas estratégias, vemos em sua fala a mobilização de um outro elemento para auxiliar no desenvolvimento da atividade de produção proposta: para essa prática a docente elaborou um material didático escrito com as características e exemplos de entrevistas e disponibilizou aos estudantes, movimento que revela a preocupação da docente em ofertar aos estudantes materiais que auxiliem e que contribuam para uma melhor compreensão dos conhecimentos que estão sendo trabalhados. Nesse contexto, acreditamos que o LD também poderia ter sido utilizado pela professora como material de apoio a sua prática de ensino, tendo em vista que traz diversas informações sobre os aspectos composicionais, estruturais, linguísticos e situacionais do gênero entrevista, como pudemos observar na análise da proposta de ensino desse gênero oral, ofertada pela coleção EJA Moderna de Língua Portuguesa, descrita no capítulo 4 dessa pesquisa.

A professora Ana continua sua fala, relatando sobre como se deu essa produção:

Exemplo 28:

Aí eu já havia pedido: “Gente, vamos fazer uma entrevista.”. E perguntei qual era o tema que eles gostariam de saber mais informações. Eles disseram assim: “Professora, a gente queria saber como é que o povo está estudando pra ter aulas remotas, se o povo está estudando.”. Aí eu disse: “Por que vocês querem fazer isso?”. E eles responderam: “Porque a gente não tá conseguindo, tá muito difícil”. Eu disse: “Então vamos

entrevistar as pessoas pra saber como é que elas estão lidando com a escola na pandemia”. [...] Eu disse: “Vocês acham que quem poderia responder sobre isso? Que pessoas vocês escolheriam pra entrevistar?”. Aí eles disseram que seria o professor e que queriam saber o que os professores tem a dizer. Aí eu disse: “Mas vocês estão dizendo que vocês estão com dificuldade de aprender remoto. É os professores que vão responder isso a vocês? Aí eles falaram que poderia ser também os colegas. Então eles fizeram cinco questões para professores e alunos. Eles escolheriam, fariam a entrevista e mandariam os áudios pra mim. Eles não transcreveram, eles mandaram os áudios pra mim. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Por meio dessa sua fala, percebemos que a professora apresenta a proposta de produção da entrevista, seguida de questionamentos que possibilitam aos estudantes refletirem e selecionarem um tema pertinente ao contexto que estavam vivendo. Com isso, vemos que a temática da entrevista, que seria realizada posteriormente, partiu de uma demanda apresentada pelos próprios alunos: saber como as pessoas estavam lidando com a escola na pandemia.

Observamos, nesse caminho, que a docente continua sua prática, lançando mais uma vez perguntas que envolvem a turma no processo de compreensão e reflexão acerca da etapa de seleção dos entrevistados: “Vocês acham que quem poderia responder sobre isso? Que pessoas vocês escolheriam pra entrevistar?”. Como precisariam ser pessoas que tivessem conhecimento e vivência prática acerca do assunto tratado, eles não poderiam entrevistar qualquer indivíduo, mesmo que este tivesse uma representatividade de destaque no âmbito escolar, como era o caso dos professores que a turma queria entrevistar exclusivamente. Após a seleção da temática e dos entrevistados, os estudantes seguiram para a etapa de elaboração das questões e para a realização da entrevista oral. Nesse processo, percebemos que a docente deixou os estudantes livres para organizarem e produzirem a suas entrevistas, as quais, posteriormente, foram compartilhadas com a professora por meio de áudios no *whatsapp*.

Apesar de compreendermos a importância de dar autonomia aos alunos no processo de elaboração de práticas comunicativas como a descrita acima, por meio da qual esses sujeitos percebam a valorização dos seus conhecimentos e de suas experiências na construção de conhecimentos próprios ao gênero trabalhado, e de considerarmos o contexto desafiador colocado pelo ensino remoto, acreditamos que seria necessário haver um acompanhamento mais direcionado da docente nesse processo de mobilização dos elementos necessários à organização e realização dessa entrevista por esses sujeitos. Isso porque, como afirmam Lima, Mariano e Xavier (2021, p. 201), “acreditar que os gêneros podem simplesmente entrar na escola tal como se

realizam fora dela é negligenciar as especificidades e as peculiaridades inerentes a essa instância educacional”. Essa compreensão destaca a necessidade de o docente assumir um papel ativo na formulação de propósitos, de objetivos e de meios didáticos que possibilitem aos estudantes desenvolverem e ampliarem capacidades de linguagem essenciais a realização do gênero estudado, o qual, no contexto escolar, deixa de ser apenas instrumento de comunicação e passa a assumir, também, o papel de objeto de ensino e de aprendizagem.

Após o relato desta atividade, a professora Ana também traz informações sobre uma outra prática, envolvendo a entrevista de emprego, que ela começou a desenvolver junto aos seus alunos:

Exemplo 29:

E aí a gente está começando a abordar a entrevista de emprego. Tem dois alunos que trabalham na Fiat, eles são do setor de recursos humanos e eles são os entrevistadores, porque eles já ficam ali naquele meio. A gente faz uma entrevista por semana com o pessoal que se disponibiliza, porque é na frente dos outros. [...] Ontem eu tive aula com eles e teve uma entrevista. Eles fazem as perguntas que eles escutam lá onde eles trabalham na Fiat pra os alunos. [...] eu achei mais interessante porque não sou eu que estou conduzindo a entrevista. Talvez eu não saberia fazer as perguntas porque eu nunca passei por uma entrevista de emprego. Então talvez eu não saberia o que acontece nessas entrevistas de emprego. E esses dois meninos eles trabalham lá e sabem. Eles fazem perguntas bastante pertinentes e interessantes. [...] Um desses alunos trabalha nos recursos humanos, mas é nos serviços gerais. Ele diz que às vezes fica lá dentro limpando as coisas e ele escuta, ele diz que é isso que se pergunta. Eles ficam muito empoderados, porque você já imaginou eles na condição de entrevistadores e fora assim a oralidade, né? Ele se sente. Então, os meninos que estão na função dos entrevistadores começam a se sentir, começam a falar bem bonito, bem elegante, vem com uma roupa diferente. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Na prática descrita no exemplo de fala 29, observamos que a docente inicia o trabalho com a entrevista de emprego, gênero que, como já revelado por ela, é bastante significativo para os sujeitos que frequentam a EJA, por meio das experiências vivenciadas por alguns alunos que trabalham no setor de recursos humanos de uma empresa, na função de serviço geral. Percebemos que ela utiliza a estratégia de resgatar e valorizar os conhecimentos trazidos por esses sujeitos dos contextos que participam como meio para inseri-los na prática que será desenvolvida. De acordo com ela, o fato de esses estudantes terem contato, mesmo que indiretamente, com vários dos elementos característicos da situação comunicativa em que ocorre uma entrevista de emprego, possibilita que tenham uma maior compreensão de quais saberes serão

necessários para sua realização e que possam partilhar esses conhecimentos junto aos seus colegas de sala e à professora.

Devido a isso, vemos que, na prática de sala de aula, estes estudantes são chamados a assumirem o papel social de entrevistadores, empoderando-se desse lugar, da postura e da linguagem necessária, lançando perguntas aos demais colegas que estão na função de entrevistados. Esse movimento, segundo Della Méa e Pereira (2019), contribui para que os alunos, ao se verem diante de uma entrevista de emprego real, consigam se antecipar à estrutura desse gênero (que é padronizada) e mobilizar os conhecimentos necessários a realização e participação dessa situação comunicativa, obtendo, assim, êxito.

Observamos também, através dessa fala da docente, uma mudança na postura desses estudantes a partir do momento que passam a participar mais ativamente e de maneira autônoma da situação comunicativa apresentada, que se reflete não só na construção dos conhecimentos relativos à entrevista, mas forma como se sentem, na variedade falada, na maneira de se vestir e se portar, como vemos na seguinte fala de Ana: “os meninos que estão na função dos entrevistadores começam a se sentir, começam a falar bem bonito, bem elegante, vem com uma roupa diferente.”. Percebemos que esta “simulação” contribui para que esses sujeitos produzam seus enunciados de acordo com seus propósitos comunicativos, através de um movimento que os insere no uso da língua de maneira situada sócio-historicamente (BRONCKART, 2007), tendo clareza das relações estabelecidas entre o entrevistado e o entrevistador, que se dá a partir de uma relação formal e assimétrica de poder (MORATTO; STORTO; BARROS, 2020).

A partir dessa compreensão, notamos, mais uma vez, a estratégia da docente de elaborar e organizar as atividades a partir da observação das demandas e dos conhecimentos próprios aos alunos, postura coerente com uma de suas preocupações, reveladas em falas anteriores e analisadas na seção 5.1 desta pesquisa, na qual ela destaca a necessidade do desenvolvimento de práticas de ensino que sejam significativas para esses sujeitos, que extrapolem os muros da escola e que possam contribuir para suas vidas de maneira concreta.

Seguimos a análise, buscando compreender quais estratégias seriam mobilizadas pela professora Lia ao desenvolver a atividade envolvendo o gênero entrevista, sugerida pelo LD. Inicialmente, observamos que esta docente, assim como a professora Ana, revela a ampliação da proposta para o trato com o gênero entrevista de emprego. Sobre essa escolha ela diz: “No caso

específico da EJA, eu gosto de trabalhar entrevista mais focada na questão de trabalho.”. Acreditamos que Lia seleciona esse gênero por considerá-lo mais significativo para os alunos que frequentam a EJAI, tendo em vista a possibilidade da abordagem da temática do trabalho, que mais uma vez aparece como um elemento de destaque no contexto dessa modalidade de ensino.

A professora continua sua fala, apontando quais movimentos e estratégias mobilizaria para desenvolver o ensino desse gênero, por meio da intermediação entre a proposta de entrevista sugerida pelo LD e a atividade com a entrevista de emprego que pretende desenvolver. Para ela:

Exemplo 30:

a gente poderia dividir a turma, suponhamos em duas equipes, uma equipe seria os empresários e as outras equipes seriam as pessoas que estão procurando trabalho. [...] Quais perguntas poderiam ser feitas? Quais respostas poderiam ser dadas? [...] Eu poderia perguntar a eles quem já passou por uma entrevista de trabalho ou quem já viu esse tipo de entrevista. [...] mostrar que não existe apenas um tipo de entrevista ou não existe apenas a entrevista de trabalho. Mas, pra que eles entendam que as perguntas que são direcionadas na entrevista tem um objetivo central [...] Eles sempre falam que fizeram isso há um tempo, eles sempre falam que ficam nervosos, que não conseguem falar, que pensam um monte de coisa e na hora não sai as respostas. [...] Daí a gente poderia trabalhar esse tipo de resposta, esse tipo de pergunta que podem ser feitas. E aí a gente trabalha a questão da entonação, da postura de voz, do posicionamento, de como vai ser falado, de como vai ser respondido. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI)

No exemplo 30, percebemos que uma das estratégias sugeridas pela docente para organização da atividade seria dividir a turma em grupos, a partir dos papéis sociais assumidos pelos interlocutores durante a entrevista de emprego: empregados/entrevistados e empregadores/entrevistadores. Por meio desse movimento, acreditamos que a docente já poderia trabalhar as funções assumidas pelos interlocutores na materialização dessa prática comunicativa, já que o papel social desempenhado dará indícios das posturas, dos aspectos linguísticos, entoacionais, dentre outros elementos, que precisarão ser assumidos pelos sujeitos durante a entrevista de emprego (DELLA MÉA; PEREIRA, 2019; MORATTO; STORTO; BARROS, 2020).

Nesse processo, ela afirma que lançaria questionamentos que possibilitariam refletir, junto com os alunos, sobre as possíveis perguntas e respostas que poderiam surgir no contexto da realização desse gênero oral, bem como resgatar experiências anteriores de participação ou observação dessa situação comunicativa. Vemos, assim,

que Lia utiliza a estratégia de lançar questões em busca de envolver os estudantes na atividade e de mobilizar seus conhecimentos prévios acerca da organização da entrevista de emprego. O que, a nosso ver, pode contribuir para a construção de saberes relacionados aos elementos que compõem esse gênero oral, como a sua estrutura composicional e o seu conteúdo temático de uma forma interativa e contextualizada. Segundo a professora Lia, o levantamento desses conhecimentos seria importante para que os alunos identificassem que existem mais de um tipo de entrevista, ampliando, assim, seu repertório comunicativo; e para que refletissem sobre os desafios enfrentados diante dessa prática comunicativa comum a muitos deles. Ao trazer esses objetivos para a atividade, a docente destaca a importância de compreendermos e de trabalharmos, junto aos alunos, a plasticidade e flexibilidade apresentada por gêneros como a entrevista, que mesmo tendo em comum formas características (perguntas e respostas), pode variar em estilo e propósitos comunicativos, originando, assim, tipos diferentes de entrevista (HOFFNAGEL, 2010; MORATTO; STORTO; BARROS, 2020).

Além disso, notamos a sua preocupação em fazer com que os estudantes compreendessem a função das perguntas que são realizadas, bem como a sua intencionalidade, elementos que, quando bem compreendidos possibilitam a esses sujeitos participarem dessas práticas comunicativas com maior clareza e consciência de quais conhecimentos precisam ser mobilizados para que consigam atingir seu objetivo principal, nesse caso, conseguir a vaga de emprego. Arelado a esse trabalho com as perguntas e respostas, que organizam textualmente a entrevista de emprego, percebemos que a docente também ressalta a necessidade de trabalhar, nesse contexto de ensino, com os elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, como a entonação, a voz, o posicionamento, o como falar as informações solicitadas, contribuindo para que os estudantes identifiquem e compreendam o que se faz e quais elementos devem mobilizar ao produzirem um gênero oral (MARCUSCHI, 1995).

Em seguida, Lia traz outros aspectos que poderiam ser trabalhados através dessa proposta. De acordo com ela, é importante

Exemplo 31:

Trabalhar sim a estrutura de gênero, o que é uma entrevista, quais as características dela. Isso a gente vai fazendo de uma forma bem descontraída e bem leve pra que não fique uma coisa pesada pra eles. E aí a gente começa esse debate do que é uma entrevista, porque fazê-la e quais os ambientes que elas podem estar, que grau ela pode ter, enfim. [...] A gente poderia trazer sim uma entrevista de trabalho, pronta ou

digitada, pra eles fazerem. Ou a gente poderia fazer discussões, simulações em sala, construção de empresa e empregado. Enfim, tem um monte de coisa que podemos fazer [...] depois, se quiserem produzir o processo escrito, a gente poderia fazer. Mas não sei se seria o foco central. Eu focaria mais na questão da oralidade mesmo, na questão da expressão, da fala, da postura, das palavras corretas, dos verbos conjugados de maneira correta. Todos esses processos que são muito importantes pra uma entrevista. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Por meio do exemplo de fala 31, vemos que esta docente partilha um pouco mais sobre quais elementos poderiam ser trabalhados como estratégia para o ensino da entrevista de emprego. Dentre eles, ela destaca o estudo das características próprias a esse gênero oral, especialmente, aquelas relacionadas a sua estrutura e à situação comunicativa em que se materializa. Além disso, percebemos que a professora também propõe um trabalho de reflexão e compreensão acerca do objetivo comunicativo dessa produção, do contexto social e discursivo em que circula e do grau de formalidade que essa prática exige.

Esses movimentos nos revelam a compreensão da docente de quais saberes podem ser tomados como objeto de reflexão e de sistematização no ensino desse gênero oral e que contribuem diretamente para a aprendizagem dessa prática comunicativa pelos estudantes. Ao longo da sua fala, Lia ainda ressalta o cuidado em não deixar que essas atividades tornem o processo de ensino e de aprendizagem mais desafiador, com isso, chama a atenção para a importância da utilização de estratégias que deixem o processo de desenvolvimento das atividades leve e descontraído.

Observamos que a professora segue, trazendo mais algumas estratégias que poderiam contribuir para a realização desse trabalho, como a apresentação de uma entrevista de emprego escrita, na qual os estudantes pudessem ler as perguntas e respondê-las; e a proposição de discussões e simulações do gênero que poderiam culminar na construção e vivência das relações estabelecidas entre empresas e empregados. Ao sugerir essas estratégias, percebemos que a docente se preocupa não só em apresentar a turma elementos constitutivos da entrevista de emprego, mas possibilitar a sua compreensão em situações práticas, nas quais eles possam mobilizar e aplicar o conhecimento trabalhado (MARCUSCHI, 2005). Com isso, os alunos têm a possibilidade de entender como se dá o agir humano, através do uso dos gêneros como instrumento de interação e participação social (MAGALHÃES; MATTOS, 2021).

Sua fala também nos revela que todo o seu trabalho seria direcionado ao trato com os aspectos próprios da oralidade, especialmente, aqueles voltados ao estudo da

expressão, da fala, da postura e do uso da variedade padrão, pois ela afirma que, apesar de haver a possibilidade de utilizar a escrita após a realização da entrevista, para sua retextualização, esse não seria o foco central da sua prática. Nesse ponto, é importante destacarmos que a escrita perpassa muitas das produções orais, como é o caso da entrevista de emprego, por isso, mesmo que o objetivo principal da docente não seja o trato com a escrita, acreditamos ser necessário trazer para os estudantes reflexões que demonstrem as inter-relações entre as modalidades oral e escrita da língua, a partir de um olhar de complementaridade, no qual “não sejam consideradas estanques nem contrapostas, já que atendem aos interesses comunicativos diversos nas atividades coletivas de linguagem.” (MAGALHÃES; MATTOS, 2021, p. 225).

Ao longo dessas partilhas, observamos que as professoras Ana e Lia falaram acerca de algumas das estratégias que mobilizariam no desenvolvimento da atividade envolvendo o gênero oral entrevista, que seria ampliada, na prática das duas docentes, para o trato com a entrevista de emprego. Nesse percurso, sentimos a necessidade de ampliar ainda mais a compreensão de quais estratégias sugeridas pelo LD poderiam se inserir em suas práticas. Diante disso, lançamos questionamentos sobre quais estratégias, ofertadas pelo LD, seriam essenciais para a realização da atividade e quais precisariam ser ampliadas e/ou modificadas para que fosse adequada às demandas dos alunos da EJA.

Ao falar sobre quais estratégias do LD seriam, a seu ver, essenciais para a realização da proposta de ensino, a professora Ana diz:

Exemplo 32:

O livro¹² apresenta logo o gênero ao aluno. Ele traz um texto do gênero entrevista. Então, é muito bom, antes da gente começar a falar sobre um gênero, fazer o aluno conhecer, o aluno ver, o aluno ler, o aluno tocar naquilo ali, pra ver que ele não tá tão distante da realidade dele. A própria elaboração das perguntas, dos questionamentos, eu achei muito bom essa parte, porque leva o aluno a descobrir. Tem uma das perguntas que ele diz que a pergunta está em negrito e a resposta não e pergunta o porquê, pro aluno perceber que é pra ser diferenciado o que é pergunta e o que é resposta. O livro também traz outro fator que é a introdução. Ele diz que é importante ter essa introduçãozinha antes das perguntas [...] Questionamentos não só sobre a estrutura do gênero, mas sobre o conteúdo do próprio texto. [...] Aí ele traz o que é a entrevista, o conceito de entrevista. É bom que o aluno saiba pra que serve, quais pessoas que devem ser chamadas pra uma entrevista. Ele diz que são pessoas que tem uma aceitação popular boa e que também sabe sobre o assunto. Então, o aluno já vai perceber que, quando ele for entrevistar alguém sobre determinados assuntos, ele precisa saber se

12 Volume do 8º ano da Coleção EJA Moderna Língua Portuguesa

essa pessoa vai ter condições de responder as perguntas que ele vai fazer. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

No exemplo de fala 32, percebemos que a docente ressalta a presença da estratégia do LD de apresentar, inicialmente, o gênero que será trabalhado por meio da análise de um exemplar. De acordo com ela, esse movimento possibilita a aproximação dos alunos com a entrevista, além de trazer clareza sobre a presença dessa atividade comunicativa em suas vidas cotidianas, tornando-a mais próxima das suas realidades. Em seguida, vemos que a professora Ana discute sobre algumas estratégias, voltadas ao ensino de elementos relacionados a estrutura composicional da entrevista, tanto oral como escrita, propostas pela coleção. Dentre elas, observamos a reflexão sobre como se dá a elaboração das perguntas que nortearão a entrevista; a análise da função dos recursos gráficos na construção desse elemento na versão escrita do gênero; e o estudo sobre a importância da introdução que antecede as perguntas.

Observamos que ela segue, chamando a atenção para o fato da proposta não se restringir apenas ao trato com esses aspectos estruturais do gênero, mas de também propor questionamentos sobre o conteúdo temático do exemplar que está sendo analisado na atividade. Por fim, ainda percebemos que Ana observa que o LD traz a apresentação do conceito do gênero, bem como o estudo dos elementos da situação comunicativa por meio da qual a entrevista se materializa: contexto de realização, o objetivo comunicativo de produção, quem poderão ser os interlocutores e desempenhar os papéis de entrevistador e, principalmente, de entrevistado, estratégias que ela considera importantes para esse ensino e que seriam mobilizadas em sua prática, como revelou nas falas em que partilhou como desenvolveria a atividade selecionada junto as suas turmas; e que demonstram de que maneira a proposta ofertada pelo LD pode se inter-relacionar com o fazer docente, contribuindo e auxiliando em nas práticas de ensino.

Ela segue, destacando algumas outras orientações dadas pelo LD ao longo da proposta:

Exemplo 33:

Ele traz as questões do texto, já convida o aluno a, por si mesmo, descobrir algumas características do gênero. [...] ele traz os comandos sobre o que o aluno deve fazer em cada parte do seu texto. Então, acho que, ao final, o aluno certamente ia compreender e seria capaz sim de produzir o gênero [...] quando se faz esse convite pra o aluno avaliar o que ele fez e depois ele reescrever é bem bacana. Eu acho que ele fica bem fortalecido. [...] Porque, geralmente, a avaliação é feita pelo

professor e não pelo aluno. O aluno não avalia o que ele escreve, ele entrega ao professor pra o professor avaliar. Então, quando ele se coloca na posição de avaliador do seu próprio texto e com comandos para isso, porque tem os comandos pra ele avaliar o que ele precisa melhorar, o que precisa rever, [...] eu acho que a possibilidade de aprender é maior. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Através deste exemplo de fala, podemos perceber que a professora Ana destaca o trabalho do LD em buscar desenvolver a compreensão de algumas características do gênero, por meio de questões que convidam os alunos a elaborarem esse conhecimento de maneira interativa. Além disso, segundo ela, a coleção também utiliza como estratégia de ensino a apresentação de comandos que contribuem para a realização de cada etapa da produção, em especial, a etapa de avaliação. Observamos que, ao tratar sobre a etapa de avaliação, Ana reflete sobre a dinâmica sugerida pelo material didático de colocar o estudante para assumir o papel de avaliador, função que no espaço escolar, geralmente, fica sob a responsabilidade única do professor. Vemos que, para ela, esses encaminhamentos ofertados pela proposta contribuem diretamente para a ampliação do processo de ensino e de aprendizagem do gênero estudado por esses sujeitos.

Nesse sentido, concordamos com a docente, pois acreditamos que a apresentação de comandos com critérios claros do que precisaria ser avaliado em suas produções traria uma maior autonomia a esses estudantes no processo de compreensão de quais aspectos constituem o gênero, bem como a situação comunicativa na qual se materializa. Além disso, a atividade lhes traria um panorama de quais conhecimentos já possuem e quais ainda precisam aprimorar, motivando-os a dar continuidade a atividade como forma de ampliar e desenvolver saberes que os auxiliarão não só na escola, mas também nos diferentes ambientes e momentos que exijam o uso e o domínio da oralidade (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DELLA MÉA; PEREIRA, 2019).

Ao ser questionada sobre quais estratégias, ofertadas pelo LD, considera essenciais para o desenvolvimento da atividade com a entrevista, a professora Lia responde que:

Exemplo 34:

O falar em público é o fundamental, mas fora da ordem [...] ele vem no último lugar. É engraçado que o livro traz a gênero oral, mas ele sempre retoma a questão da escrita. Ele foca muito na questão da escrita e reescrita. Escrita e reescrita. E trabalha a oralidade, o posicionamento, a entonação, a forma de se falar no final. E era pra ser o contrário o

negócio. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJAI)

Ao analisarmos este relato, percebemos que, segundo essa docente, a principal estratégia apresentada pelo LD está relacionadas ao falar em público. No entanto, ela não dá muitos detalhes acerca de que estratégias seriam essas ou de que elementos da fala pública são trabalhados, apenas diz que a dinâmica metodológica, de ordem das atividades, deveria ocorrer de uma outra maneira. Percebemos, assim, um olhar crítico sobre a sequência em que os conteúdos são apresentados e trabalhados ao longo da atividade, já que para ela os conhecimentos voltados ao estudo dos elementos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos, como, por exemplo, a entonação e o posicionamento deveriam ser tratados desde o início da proposta e não apenas no fim, como ocorre no exemplo analisado.

Notamos que a professora ainda observa que, apesar de a atividade ter como objetivo o trabalho com um gênero oral, foca bastante no processo de escrita e reescrita: “É engraçado que o livro traz a gênero oral, mas ele sempre retoma a questão da escrita.”, deixando o estudo do que ela considera oralidade para o final da proposta. Mesmo compreendendo a inter-relação entre oralidade e escrita como modalidades complementares e não dicotômicas, acreditamos que seu olhar sobre a organização da proposta pode nos revelar indícios da predominância do trato com a escrita em grande parte das atividades que são propostas no LD, mesmo aquelas que se dispõem em trabalhar o ensino e a aprendizagem de um gênero oral. Com isso, vemos que a docente não descarta em sua fala o uso da escrita na realização do gênero entrevista, mas destaca a necessidade de a oralidade ser tomada como elemento central neste estudo.

Por meio do relato da professora Lia no exemplo 34, percebemos que a docente, além de falar sobre qual estratégia apresentada pelo LD considera essencial, já traz reflexões sobre elementos da proposta que precisariam ser revistos e ajustados. Com isso, em busca de ampliar nossa compreensão sobre esses aspectos, seguimos questionando as duas professoras sobre o que cada uma precisaria ampliar e/ou modificar para adequar esta atividade às demandas dos alunos da EJAI e para que atingissem seus objetivos pedagógicos.

Ao ser convidada para falar sobre as lacunas apresentadas pelo LD, que poderiam ser ajustadas, a professora Lia nos diz:

Exemplo 35:

Essas dicas¹³ tem que se dar no começo, não tem que se dar no final, eu fico revoltada. Como é que o menino vai elaborar? Imagina? O menino vai elaborar o negócio todinho, planejar o negócio todinho e quando ele reescreve todinho, chega no final, aí vem as dicas. Deveria ter feito isso no começo, ajudava mais. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Em sua fala, observamos que a docente lança, novamente, um olhar crítico sobre a sequência em que os conteúdos, relacionados ao gênero entrevista, são dispostos pelo LD para serem trabalhados. Esse posicionamento já foi revelado por ela no exemplo de fala anterior. Nesse sentido, vemos que a professora questiona a funcionalidade de propor o estudo dos conteúdos, voltados diretamente às características e aos elementos linguísticos e extralinguísticos próprios a realização de uma entrevista apenas no final da proposta, momento em que os estudantes já têm planejado e produzido seus textos. Diante disso, Lia propõe que o trato com esses aspectos deveria se dar desde o primeiro momento da prática, para que assim pudesse melhor auxiliar os estudantes ao longo da compreensão e realização deste gênero oral.

Esta docente segue, apontando outro aspecto que precisaria ser ajustado na proposta do LD:

Exemplo 36:

A questão da escrita e da reescrita. Eu acho que a gente não precisaria escrever ou reescrever, eu trocaria essa atividade aqui. Eu faria uma atividade simulada na sala mesmo. E aí, eles fariam uma questão escrita, mas não seria pra mim, fariam pra eles, pra terem um guia, um roteirozinho como está aí. Mas assim, não seria o foco [...] Eu trabalharia com a questão da oralidade mesmo, de eles organizarem um simulado mesmo de uma entrevista de trabalho. [...] Então eu acho que o exercício que é pra escrever eu colocaria para falar. [...] Pra gente trabalhar a questão realmente da oralidade, da postura, da fala, e seria realmente uma entrevista simulada. Não gostaria de fazer essa coisa escrita. Claro, quando eu falo que eu não gostaria que eles fizessem a coisa escrita, eu estou falando que eu não quero que eles me entreguem nada escrito. Mas, eles vão ter que fazer, obviamente, o roteiro deles. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Ao continuar partilhando sobre as estratégias que precisariam ser revistas no LD, percebemos que a professora Lia traz, assim como no exemplo de fala 34, a necessidade ajustar a atividade de escrita e reescrita da entrevista. Segundo ela, essa prática poderia ser substituída por outra em que fosse realizada a simulação de uma

¹³ A professora Lia se refere aqui a um quadro apresentado pela proposta do LD, sempre ao final da seção “Para falar em público”, localizada no final da proposta didática, em que apresenta algumas orientações sobre o uso de elementos característicos do gênero trabalhado, em especial, os aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos.

entrevista em sala, já que seu trabalho teria como foco a oralidade. Acreditamos que, ao destacar que seu trabalho tem como objetivo central o trato com a oralidade, a docente não parte da compreensão de que a oralidade ocorre de maneira deslocada da escrita, mas sim que ela busca ressaltar que teria como foco o trabalho com os elementos próprios da fala, cujo domínio e mobilização é necessário ao longo da materialização e realização dos gêneros orais em contextos reais de uso da fala pública. Observamos que a estratégia de ampliação do estudo sobre a fala e de sua utilização pelos estudantes já havia sido revelada por esta professora em respostas anteriores, nas quais partilhou sua preocupação em fazer com que os estudantes utilizassem a oralidade nos diferentes contextos como meio de participação e inserção social.

Seguindo a análise, notamos que Lia destaca que a substituição dessa atividade não anularia o uso da escrita ao longo da proposta, pois os alunos continuariam utilizando-a no momento de elaboração do roteiro, que nortearia a realização da entrevista. Nesse ponto, a partir do olhar revelado pela docente, compreendemos que ela utilizaria a escrita como um instrumento de auxílio e intermediação na produção de um gênero oral que se realiza na interface oralidade/escrita, tendo em vista que os estudantes produziram materiais escritos para apoiar sua produção, mas não transcreveriam suas perguntas e respostas, como é sugerido pela proposta do LD.

De acordo com esta docente, ainda seria necessário inserir o trabalho com elementos voltados à imagem pessoal, já que se trata de um conteúdo que não é abordado pelo LD. Para ela:

Exemplo 37:

Se é uma entrevista pra trabalho, eu acho que faltou a pegada do marketing, do marketing pessoal dentro da imagem. Se for nessa vibe da entrevista para trabalho, eu acho que faltou isso. E mesmo que não sejam entrevistas para trabalho, que seja qualquer entrevista, por exemplo, pra um uma vaga de doutorado, pra um cargo do estado, prefeito, vereador, você precisa ter um marketing, você precisa vender essa imagem. Eu acho que essa coisa da venda da imagem ficou faltando de alguma forma. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

No exemplo acima, percebemos que a docente apresenta como sugestão a inserção do trabalho com elementos relacionados a construção da imagem pessoal que será necessária aos estudantes, ao assumirem o papel de entrevistador e de entrevistado. Ao tratar desses aspectos, compreendemos que a docente se refere a reflexão acerca da postura, da maneira de se vestir, de falar, da variedade da língua a ser utilizada, ou seja, dos elementos que irão compor a imagem pública dos sujeitos

que será apresentada e validada por seus interlocutores, transmitindo segurança e credibilidade para a realização da atividade comunicativa em questão, neste caso, a entrevista seja ela de emprego ou não.

Barbosa (2015) ressalta que, em uma interação, os interlocutores estão a todo o momento se apresentando por meio de suas faces, as quais são constantemente submetidas a avaliações, do outro e dos próprios sujeitos de fala. A partir disso, percebemos que, ao apresentar essa estratégia, a docente amplia a compreensão dos saberes que constituem o ensino da oralidade, bem como as possibilidades dos conhecimentos a serem desenvolvidos junto aos estudantes, os quais poderão ser mobilizados não só na produção e participação de entrevistas, mas das diferentes práticas comunicativas sociais em que esses sujeitos estejam inseridos.

Ao refletir sobre quais elementos da proposta apresentada pelo LD precisariam ser revistos, a professora Ana diz:

Exemplo 39:

Eu ajustaria a questão do texto, que eu já disse pra você. Eu traria um texto que fizesse parte da realidade dos alunos. [...] Eu não sei se é porque eu uso muito, mas eu senti falta disso de uma indicação de vídeo pra os meninos verem [...] facilitaria muito a vida do professor e seria bacana pra os meninos, porque agora a gente precisa procurar, né? Então, quando o livro sugere, a gente já vai ali, se não for legal, a gente já procura outras coisas e mesmo assim, se a gente não tivesse pensado em exibição desses vídeos, a gente pensaria: “Poxa, isso aí pode ser uma boa ideia!”. Então, ajudaria no meu trabalho de professor e eu acho que na compreensão dos meninos. [...] também acrescentaria mais algumas características do gênero, porque elas vem em forma de texto corrido. [...] Então, eu acho que se tivesse tipo uma tabelinha, tipo umas pontuações pra o aluno perceber as características do gênero, seria até fácil, melhor pra ele avaliar também, lá na avaliação. Então, era isso que eu acrescentaria aí. Mas seguiria essa proposta, viu? (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Dentre os ajustes sugeridos pela docente, no exemplo de fala 39, está a substituição do texto sugerido pelo LD. Notamos que, assim como em falas partilhadas ao longo de seções anteriores, esta professora ressalta a importância da proposta trazer como estratégia um texto que abordasse uma temática mais próxima dos alunos e que, assim, fosse mais significativo para eles. Em seguida, observamos que ela sugere a indicação de vídeos que pudessem ser trabalhados em sala, auxiliando a prática do professor e a compreensão dos estudantes sobre o conteúdo trabalhado.

Ana também chama a atenção para a relevância dessa estratégia, à medida que pode ampliar a prática docente por meio da reflexão acerca dos recursos que podem ser

mobilizados no processo de ensino e que, muitas vezes, passam despercebidos nas dinâmicas estabelecidas em sala de aula. Com isso, vemos que esta docente retoma e ressalta a necessidade do LD inserir uma estratégia já mobilizada por ela (a apresentação de exemplares do gênero por meio de vídeo), ao partilhar como realizaria a proposta de ensino da entrevista junto a suas turmas em exemplos de fala anteriores.

Por fim, observamos que neste momento a professora Ana aproveita para destacar a importância do docente ter a oportunidade de refletir e analisar mais atentamente as propostas ofertadas pelo LD. Sobre isso, ela diz:

Exemplo 40:

Essa sua intervenção, essa iniciativa tá sendo tão importante porque veja só, a partir do que você me proporcionou ver aí, com mais calma, eu utilizaria melhor essa atividade na EJA. [...] Então, você tá vendo que a minha prática foi muito rápida, muito objetiva, não foi tão detalhada como o livro. Eu penso agora que se eu tivesse utilizado mais o livro, talvez eu tivesse conseguido construir outras habilidades com eles.[...] Eu já disse a você que você tá me fazendo ver coisas que eu não tinha visto ainda nesse livro. Eu tinha um olhar meio assim pra ele, mas ele faz umas propostas que dá pra gente adaptar aos alunos que nós temos. Eu vou dizer isso na minha escola: “Gente, olha esse livro direitinho”. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Através dessa fala, podemos perceber um movimento de ampliação e mudança do olhar da professora Ana acerca do LD e das atividades que ele propõe, a partir da análise e reflexão que fez durante os encontros em que teve a oportunidade de observar sistematicamente a forma como as atividades se constroem, quais estratégias são sugeridas e quais encaminhamentos metodológicos e conteúdos são propostos. Com isso, esta docente ressalta a importância de na formação docente haver um espaço destinado à análise e à reflexão sobre os materiais didáticos que circulam na escola e que têm a função de auxiliar o fazer docente, tendo em vista que esses momentos podem ofertar ao professor a oportunidade de enxergar os LDs a partir de um outro lugar, não apenas como um material a mais a ser inserido em sua prática como algo obrigatório, mas sim como um material que pode lhe auxiliar no desenvolvimento das variadas atividades, atravessando suas práticas de maneira complementar.

Diante dessas reflexões, percebemos que as professoras Ana e Lia relatam a mobilização de estratégias que se relacionam aos diferentes aspectos constitutivos dos gêneros entrevista e entrevista de emprego e que possibilitam a ampliação e o desenvolvimento de capacidades de linguagem essenciais a produção desses gêneros, bem como ao uso da oralidade nas diferentes situações comunicativas que se

materializam através da oralidade. Isso contribui não só para uma maior preparação dos jovens, adultos e idosos que frequentam a EJA para o uso da fala pública, mas também para uma maior clareza de quais saberes e por quais caminhos pode se dá o ensino da oralidade através dos gêneros orais, utilizando como material auxiliar os LD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos investigar as propostas didáticas para o ensino dos gêneros orais apresentadas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, bem como seu ensino nas práticas de 2 (duas) professoras da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, atuantes em escolas públicas das redes estadual e municipal da cidade de Goiana-PE. Para isso, traçamos como objetivos: investigar o repertório de gêneros orais, apresentado pela coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa mais adotada no PNLD EJA 2014, voltada à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (anos finais do Ensino Fundamental); analisar as propostas de ensino dos gêneros orais presentes nas obras analisadas; compreender como as docentes concebem o trato com a oralidade em suas práticas e nas propostas de ensino dos gêneros orais sugeridas pelos manuais didáticos; e identificar as estratégias de ensino mobilizadas pelas docentes, ao relatarem o trabalho com as propostas didáticas apresentadas pelas obras investigadas.

Em busca de alcançarmos tais objetivos, direcionamos nosso olhar para os dados provenientes de 3 (três) momentos, a saber: 1. Análise da coleção de Livros Didáticos EJA Moderna Língua Portuguesa, aprovada pelo PNLD EJA (2014) e direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos; 2. Entrevista Inicial; 3. Entrevista Final. A partir dos quais apresentamos 2 (duas) macrocategorias de análise: 1. Ensino dos Gêneros Orais no Livro Didático da EJA; 2. Ensino dos Gêneros Orais na Prática Docente da EJA; que nortearam nossa discussão.

No cenário de análise, observamos que a coleção EJA Moderna Língua Portuguesa propõe um repertório de gêneros orais, organizado em duas seções específicas: 1. “Para Falar em público”, direcionada ao trabalho com a oralidade de uma maneira mais geral; 2. “Para estudar o gênero”, que apresenta como objetivo o estudo mais detalhado e sistemático de um gênero textual, seja ele oral ou escrito. Ao longo dessa primeira seção, verificamos a presença de 6 (seis) gêneros orais: jogral e anúncio publicitário no rádio (6º ano); notícia de televisão (7º ano); entrevista oral e seminário (8º ano); e debate regrado (9º ano). Já na segunda, vemos que foi proposto o trato com 3 (três) desses mesmos gêneros: entrevista e seminário (8º ano) e debate regrado (9º ano). Ressaltamos que, nessa seção, nos volumes do 6º e 7º ano, não foi proposta nenhuma atividade que tomasse como objeto de reflexão algum gênero oral.

Através dessas informações, notamos que a coleção apresenta um repertório reduzido de gêneros orais ao longo de seus volumes, tendo em vista que é proposto o trato com 6 (seis) exemplares, sendo que desses, apenas 3 (três) são tomados como objeto de análise, reflexão e ensino. Aspectos que restringem a possibilidade dos alunos, especialmente aqueles que frequentam turmas de 6º e 7º ano, terem contato com os gêneros necessários aos diversos contextos sociais e de desenvolverem e ampliarem as habilidades essenciais para a utilização sistemática, consciente e direcionada desses instrumentos de comunicação em situações mais formais de uso da linguagem oral.

No entanto, apesar dessas lacunas, se analisados a partir de uma perspectiva didática, esses gêneros revelam a possibilidade do desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas ao expor, ao argumentar e ao relatar, as quais, a depender dos direcionamentos dados ao longo do seu ensino, favorecem o uso da fala em situações que demandam desses sujeitos um maior controle, planejamento e preparação. Diante disso, a análise mais atenta de cada uma dessas 6 (seis) propostas apresentadas pelo LD nos permitiu compreender quais caminhos e estratégias são sugeridos aos docentes para o ensino e a aprendizagem da oralidade, por meio dos gêneros orais, junto aos seus alunos.

No volume do 6º ano, observamos que, ao tratar do jogral, a coleção apresenta: uma breve explicação do conceito, da funcionalidade e da esfera social de circulação do gênero; orientações sobre sua produção, através do trato com elementos necessários às etapas de planejamento e realização, dentre eles, a definição do conteúdo, a sequência de apresentação e as estratégias de preparação como ensaios; e reflexões acerca do uso dos elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos que podem ser mobilizados durante essa atividade comunicativa.

Em um segundo momento, ao propor o trabalho com o gênero anúncio publicitário no rádio, verificamos que este volume segue um caminho semelhante, tendo em vista que, mais uma vez, apresenta como estratégia a oferta de orientações acerca das etapas de planejamento e realização do gênero que incluem a análise e seleção do conteúdo temático, a organização dos elementos necessários ao contexto de realização do gênero (neste caso, a rádio) e a vivência da situação comunicativa por meio do ensaio. Além disso, também sugere a reflexão sobre o uso dos elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, que é um aspecto bastante enfatizado pela coleção em todas as suas propostas voltadas ao oral.

Em relação ao volume do 7º ano, identificamos apenas 01 (uma) proposta voltada ao trabalho com um gênero oral: a notícia de televisão. Ao analisarmos esta atividade, percebemos que ela se insere no final do capítulo do LD como atividade complementar do estudo que é proposto acerca do gênero notícia escrita. Nesse contexto, verificamos que são sugeridas algumas estratégias para o seu ensino, dentre elas: a apresentação dos objetivos comunicativos do gênero; orientações acerca das etapas de planejamento e realização; reflexão sobre a adequação e a escolha da linguagem necessária ao contexto de produção da notícia de televisão; e também orientações acerca da utilização dos elementos linguísticos e extralinguísticos e dos recursos audiovisuais. Estratégias que, a depender dos direcionamentos dados, podem possibilitar a elaboração de saberes, tais como o dizer e o explicar, importantes para a utilização da oralidade instrumento de comunicação nos variados contextos, escolares e extraescolares.

Ao longo dessas 03 (três) atividades, percebemos algumas ausências relacionadas ao estudo dos elementos que compõem a situação comunicativa em que o gênero jogral, o anúncio publicitário no rádio e a notícia de televisão se materializam, dos papéis sociais a serem assumidos pelos interlocutores e da adequação a linguagem necessária a essas situações comunicativas. Lacunas que podem restringir a oportunidade dos estudantes terem acesso, desenvolverem e ampliarem capacidades de linguagem e saberes essenciais à compreensão, ao domínio e à utilização consciente dos mecanismos próprios ao uso da oralidade nos diferentes contextos sociais em que se inserem.

Essa abordagem menos aprofundada dos saberes necessários ao ensino e à aprendizagem desses gêneros orais assumida pelos LD atribui ainda mais ao docente a responsabilidade de atender a essas lacunas, inserindo o trabalho com esses conteúdos através de estratégias que contribuam para a elaboração dessas informações. No entanto, apesar desses gêneros não serem tomados como objetos autônomos de ensino, acreditamos que essas atividades podem ofertar aos docentes sugestões de conteúdos que podem ser estudados para o ensino da oralidade, através do trato com um gênero oral, e aos alunos a oportunidade de compreenderem como devem agir diante de situações que exijam um maior controle e consciência da fala. Isso porque o trato com os elementos apresentados contribuem para o desenvolvimento e a ampliação, junto aos estudantes, de capacidades de linguagem tais como: dizer, explicar, narrar; em contextos discursivos concretos.

No volume do 8º ano, identificamos 02 (duas) propostas de ensino de gêneros orais. A primeira delas é voltada ao estudo da entrevista e apresenta como estratégias iniciais a leitura e a análise de um exemplo de entrevista, por meio da qual são lançadas questões que possibilitam aos alunos pensarem sobre elementos estruturais e composicionais desse gênero, próprios à situação comunicativa em que esse gênero se materializa, como identificação dos interlocutores, adequação do conteúdo temático, função assumida pelo entrevistador durante o processo de organização e produção da entrevista. Em seguida, vemos que a obra apresenta o conceito, a função e as características do gênero e oferta encaminhamentos para o momento de produção que se organizará em três etapas: planejamento, elaboração e avaliação, que inclui a reescrita. Através da dinâmica sugerida pelo LD, percebemos que o estudo desses aspectos sempre ocorre dentro de um contexto de análise de alguns trechos da entrevista apresentada inicialmente. O que nos revela a estratégia da coleção em propor o ensino e a aprendizagem desse gênero oral a partir da análise de uma situação em que os estudantes podem observar o gênero em seu funcionamento social.

A segunda proposta apresentada pelo volume do 8º ano é direcionada ao trato com o gênero oral seminário. Nessa atividade, o LD inicia com o resgate dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca dessa prática comunicativa. Logo após, apresenta o conceito do gênero e as esferas em que circula, deixando claro sua finalidade e a variedade de temas que podem ser abordados, a depender do projeto desenvolvido e do público-alvo. Atrelado a reflexão sobre esses aspectos, a coleção também destaca o estudo de elementos relacionados à fala pública e a situação comunicativa, dentre eles, a entonação, a elaboração do texto escrito que servirá de apoio, os recursos audiovisuais, a interação que deve ser estabelecida com a plateia, o conteúdo temático, os papéis assumidos no momento de interação e os recursos necessários à apresentação (materiais de apoio). Observamos que, após essa discussão inicial, a proposta apresenta o estudo de elementos linguísticos necessários à apresentação de um texto oral e as maneiras como podem ser utilizados no contexto comunicativo de um seminário. E, em seguida, apresenta uma proposta de produção do gênero que também vem organizada em três etapas: planejamento, elaboração e avaliação.

Notamos que as propostas de ensino dos gêneros entrevista e seminário, desenvolvidas ao longo de todo o livro do 8º ano, evidenciam estratégias que possibilitam ao professor realizar práticas mais aprofundadas e sistemáticas de estudo das diversas dimensões próprias a constituição desses gêneros, tomando-os não só como

instrumentos de interação, mas a partir da perspectiva de objetos ensináveis. Dinâmica que pode auxiliar os jovens, adultos e idosos que frequentam a EJAII na compreensão de que, apesar de dominarem a linguagem oral, existem situações em que a fala demanda planejamento e preparação antes de ser executada; e, conseqüentemente, na realização de práticas de linguagem significativas a sua formação como cidadãos.

Mesmo propondo um trabalho mais aprofundado com os gêneros orais, observamos também nestas atividades aspectos que são deixados de lado, dentre eles o estudo das relações que são estabelecidas entre oralidade e escrita e a ampliação da oferta de fontes de pesquisa para coleta das informações que serão apresentadas. Os quais para serem trabalhados, assim como nos volumes do 6º e 7º ano, dependerão da compreensão dos docentes de quais saberes são essenciais para o ensino e a aprendizagem do gênero tratado e de seus olhares atentos em relação a mobilização de estratégias que serão necessárias para que isso se desenvolva da melhor maneira.

Por fim, no volume do 9º ano, identificamos apenas 01 (uma) proposta voltada ao ensino do debate regrado. Observamos que essa atividade se desenvolve ao longo de todo um capítulo do LD, no qual são sugeridas práticas relacionadas ao estudo das características próprias e desse gênero oral e dos mecanismos necessários a sua produção. Inicialmente, a obra oferta algumas atividades de análise e interpretação de texto que possibilitam aos alunos refletirem acerca de temas polêmicos e se posicionarem diante das informações colocadas. Em seguida, conceitua o debate e ressalta seu caráter dialético e argumentativo. Ao abordar as características do debate regrado, os autores dessa obra ressaltam seus aspectos composicionais (regras preestabelecidas, tempo de duração da discussão, da argumentação e da contra-argumentação, decisão de abertura ou não de um espaço para que a plateia realize perguntas), os papéis desempenhados pelos participantes no momento de realização, a organização do espaço em que o debate ocorrerá, os aspectos extralinguísticos (entonação, postura corporal, gestos, expressões faciais e contato visual com a plateia). Para complementar a discussão acerca dos elementos característicos do debate regrado, a proposta ainda apresenta o estudo de recursos linguísticos que contribuem para a realização e organização da argumentação: os operadores argumentativos. Por fim, os alunos são convidados a planejar um debate a partir da realização de três etapas: planejamento, elaboração e avaliação.

Através dessas informações, percebemos, nesta atividade, estratégias relevantes para a compreensão do gênero debate regrado, que possibilitam ao docente desenvolver uma prática direcionada a elaboração de saberes próprios não só a essa atividade

comunicativa, mas que podem ser mobilizados em situações diversas que exigem o uso da linguagem argumentativa oral. Assim como no manual do 8º ano, observamos uma maior consistência e sistematização dos conteúdos nesta proposta, tendo em vista que o gênero trabalhado é tomado como objeto de ensino e de reflexão. Com isso, também contribui para a formação dos estudantes por meio da ampliação de capacidades de linguagem próprias ao argumentar e necessárias a sua participação nas múltiplas práticas sociais como cidadãos em que a oralidade se coloca como elemento central.

De uma forma geral, percebemos que, através da análise dessas atividades, a coleção apresenta propostas voltadas ao ensino da oralidade, que vão desde o trato do oral como instrumento de interação, até o estudo dos gêneros orais como objetos de ensino. Algumas dessas atividades propõem um trabalho menos aprofundado, abordando alguns aspectos próprios da oralidade vista como instrumento de interação e intermediação das atividades comunicativas, especialmente nos livros do 6º e 7º anos. Essa dinâmica demandará uma maior intervenção do professor ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que ficará sob a sua responsabilidade identificar e inserir os conteúdos que não são abordados nessas atividades, mas que são essenciais ao desenvolvimento dos estudantes. Já nos volumes do 8º e 9º ano, percebemos a presença de propostas mais direcionadas e sistematizadas de ensino de um gênero oral, que possibilitam aos docentes uma maior clareza dos conteúdos e das estratégias que podem auxiliá-los na promoção de práticas que promovam, junto aos alunos, o desenvolvimento das diversas capacidades de linguagem essenciais à compreensão e a mobilização dos gêneros orais nos variados contextos sociais, especialmente os formais.

A partir dessas reflexões, compreendemos que o LD pode contribuir como instrumento de auxílio a prática do docente e de ampliação dos saberes dos estudantes acerca da função e do uso dos gêneros orais nos diferentes contextos sociais, que não se restringem ao âmbito escolar. Apesar de identificarmos algumas lacunas, acreditamos que, ao sugerir o trabalho com gêneros que apresentam sequência tipológica com maior projeção às ordens do expor, argumentar e relatar, a coleção revela uma preocupação em possibilitar aos jovens, adultos e idosos a ampliação das capacidades de posicionar-se de maneira crítica, apresentar diversas formas de saberes e representar por meio do discurso as variadas situações vividas; preparando-os para produzirem e compreenderem os diferentes discursos sociais.

Através de variadas estratégias e atividades, que se inter-relacionam e podem ser ampliadas pelos docentes a depender das demandas de suas turmas, os alunos vão compreendendo saberes que contribuirão não apenas para a compreensão e produção de um gênero oral específico, mas que podem ser mobilizados nas variadas situações de uso da fala em diferentes contextos, especialmente os mais formais. Isso nos possibilita compreender que a coleção, apesar de não apresentar um grande número de propostas envolvendo o ensino sistemático dos gêneros orais, assume não apenas a perspectiva de oral como instrumento de interação e intermediação das atividades comunicativas, mas também, como objeto de ensino.

Ao analisarmos os dados provenientes das entrevistas, compreendemos como as professoras Ana e Lia, participantes dessa pesquisa, concebem a oralidade em suas práticas e nas propostas de ensino dos gêneros orais sugeridas pelos manuais didáticos. Ao refletirmos sobre a importância do trabalho com o oral, observamos que para a professora Ana o trato com a oralidade se constitui como uma prática essencial à valorização da fala dos alunos, à desconstrução da visão dicotômica e preconceituosa, que se estabelece dentro do ambiente escolar, sobre essas variedades linguísticas; e à formação desses sujeitos para a cidadania. Em sua fala, Ana ressalta o pouco espaço ofertado para esse ensino, ocupando um lugar secundário na escola, tendo em vista que, muitas vezes, a oralidade é concebida apenas como o jeito de falar que precisa ser corrigido. Nesse caminho, vemos que a professora Lia apresenta o ensino da oralidade como meio de possibilitar que os estudantes ganhem vez e voz, desempenhando seus papéis sociais, ocupando seus lugares no mundo e fazendo com que suas vozes sejam ouvidas. No entanto, de acordo com ela, para que isso ocorra é necessário que o processo de ensino e de aprendizagem do oral se dê de diferentes maneiras, o que para ela, ainda não ocorre.

Ao seguir com sua fala, observamos que, segundo a professora Lia, no contexto escolar, o trabalho com os gêneros orais ocorre a partir do estudo de gêneros que não são significativos e familiares aos jovens, adultos e idosos que frequentam a EJA. Ela ressalta que o caráter impositivo dessas propostas, que desconsideram a fala desses sujeitos e seus conhecimentos, contribuem para o silenciamento desses alunos e para a não compreensão do uso da oralidade como instrumento de participação e de posicionamento no mundo. Ana, assim como Lia, ao tratar do ensino da oralidade na escola, chama a atenção para o silenciamento das falas e dos saberes dos estudantes da EJA, o que ela chama de cultura do silêncio. Em suas falas, vemos que esta docente nos

revela o paradoxo que muitas vezes se coloca diante do ensino da oralidade nas práticas docentes: ao mesmo tempo que se busca desenvolver, junto aos estudantes, as capacidades de linguagem necessárias ao uso direcionado e consciente do oral nas diversas práticas comunicativas; também se tolhe o espaço de fala desses sujeitos, ao julgar desnecessário suas partilhas e posicionamentos nas variadas atividades que se desenvolvem na sala de aula, que vão para além do trabalho específico com algum gênero oral ou situação em que a oralidade esteja sendo trabalhada consciente e explicitamente.

Tanto a professora Ana quanto a professora Lia revelaram a presença de atividades voltadas ao estudo de gêneros orais em suas práticas, que buscavam trabalhar, junto a seus alunos, a valorização de seus saberes e os seus posicionamentos sociais através da fala, enquanto sujeitos que participam ativamente no mundo através da linguagem, especialmente, oral. Ao longo das entrevistas, observamos na prática da professora Ana a presença dos gêneros: roda de poesia, roda de hip hop, entrevista de emprego e contação de causos; por meio dos quais busca desenvolver e ampliar, junto aos estudantes, saberes que lhes possibilitem uma maior confiança em se expor oralmente nas diversas situações sociais. Nesse processo, verificamos que ela mobiliza estratégias relacionadas à situação discursiva e social que envolve esses gêneros orais e, principalmente, à valorização dos saberes, das experiências de vida e dos conhecimentos dos estudantes. As quais possibilitam aos alunos uma maior clareza sobre o seu agir comunicativo através da oralidade.

A professora Lia nos revela em sua prática a presença de gêneros bastante frequentes no contexto escolar - debate e seminário -, além de um projeto envolvendo o trato com a ciranda, que inclui a apresentação oral dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCF) de suas turmas. Através do seu relato, percebemos que foram atividades desenvolvidas a partir de demandas colocada pelas temáticas apresentadas pelo LD (debate), pela importância dos estudantes compreenderem as posturas e papéis a serem assumidos durante a realização dessa atividade discursiva (seminário) e de entenderem que, quando nos expressamos por meio da oralidade, não o fazemos de maneira aleatória, já que sempre temos um objetivo, que se relaciona diretamente ao nosso posicionamento no mundo como sujeitos sociais (ciranda - apresentação dos TCF). Aspectos que contribuem para a expansão dos olhares dos estudantes sobre as suas falas, a compreensão dos diferentes usos da oralidade e a sua identificação como instrumento de interação, identificação e participação social.

É importante ressaltarmos que nenhuma das duas professoras relatou o uso do LD nas práticas relatadas acima. Atrrelado a isso, percebemos que a professora Ana apresenta um olhar crítico sobre esse material didático, que, segundo ela, está defasado, devido ao longo tempo que circula na escola (desde 2014 – ano do último PNLD EJA) e ao repertório reduzido de propostas e conteúdos relacionados aos poucos gêneros orais que são trabalhados. Diante disso, sugere que haja uma maior quantidade de atividades que abordem gêneros significativos ao contexto em que os estudantes da EJAI se inserem, ressaltando a importância de um olhar sensível na construção e sistematização das atividades, tendo em vista a diversidade e complexidade que envolve esses sujeitos. Para essa professora, as propostas se organizam por meio de questionamentos, geralmente voltados ao conteúdo temático do texto, a partir dos quais a oralidade é mobilizada como meio para realização de atividades de leitura e escrita, o que nos remete ao trato com a oralidade de maneira superficial e espontânea. No entanto, mesmo ressaltando as lacunas apresentadas pelo LD, Ana nos revela que a presença de trabalhos com temas de interesse dos alunos traz informações pertinentes a esses sujeitos e torna as atividades significativas e adequadas as suas demandas.

Assim como Ana, a professora Lia nos revela em suas falas que não costuma utilizar o LD em suas práticas com os gêneros orais, exceto quando mobiliza as temáticas sugeridas nesses manuais como geradoras de debates. Para essa docente, o LD organiza o trabalho com esses gêneros por meio de atividades que não se inter-relacionam, dificultando a compreensão dos alunos acerca da função social dessas atividades comunicativas. Devido a essa compreensão, Lia não considera que essas propostas sejam adequadas para os jovens, adultos e idosos, nem que atendam as suas demandas e especificidades. Observamos que ela traz para a discussão a necessidade desses manuais ampliarem o repertório de práticas e trazerem propostas mais abertas e flexíveis, que possibilitem ao docente e aos estudantes mais espaço e autonomia para ampliarem e adequarem as atividades de acordo com suas demandas. Ela ressalta a importância dessa flexibilidade vir registrada no próprio LD, devido ao papel de destaque e de validação assumido por esse instrumento diante dos estudantes no processo de seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelo docente.

Por meio das informações coletadas ao longo da entrevista final, pudemos compreender quais estratégias seriam mobilizadas pelas professoras Ana e Lia ao trabalharem com as propostas de ensino dos gêneros orais ofertadas pela coleção EJA Moderna Língua Portuguesa. Nesse percurso, verificamos que as duas docentes

selecionaram, dentre as atividades apresentadas, a proposta de ensino do gênero entrevista, sugerida no volume do 8º ano. A professora Ana justifica a escolha por se tratar de um gênero que faz parte do cotidiano dos estudantes, por já vir sendo trabalhado em suas turmas e por possibilitar o trato com a entrevista de emprego, gênero que considera bastante significativo ao contexto em que os estudantes da EJA se inserem.

Nesse caminho, a professora Lia também ressalta a possibilidade do desenvolvimento de práticas que sejam significativas aos alunos e do trabalho com a entrevista de emprego, atividade que para ela contribui para a ampliação de conhecimentos que auxiliarão esses estudantes em suas vidas para além da escola, como aspectos que embasaram a escolha dessa proposta. Vemos com isso que a seleção da atividade pelas professoras vai além do trato com o gênero oral entrevista e com seus aspectos ensináveis, tendo em vista que ocorre, principalmente, pela possibilidade do desenvolvimento de práticas que se relacionem de forma significativa com o contexto de vida dos sujeitos que frequentam a EJA.

Durante a sua fala, percebemos que para a realização dessa proposta junto as suas turmas, a professora Ana mobilizaria estratégias como: a leitura inicial de um exemplo de entrevista com o objetivo de levantar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero, dentre eles, os contextos em que circulam, as informações veiculadas e o objetivo comunicativo de informar; a inserção de textos relacionados ao tema do trabalho, por sempre interessar aos alunos; a apresentação de um exemplo real de entrevista, por meio de vídeo, como meio para tratar das características estruturais e organizacionais, dos papéis assumidos pelos interlocutores, da utilização dos elementos extralinguísticos (postura e olhar) e de como se constroem os questionamentos que norteiam a entrevista. As quais possibilitam a docente desenvolver práticas que contribuam para a ampliação de saberes próprios a compreensão das condições necessárias a produção e realização de uma entrevista.

Enquanto a professora Ana apresentava os encaminhamentos que daria ao longo da aplicação desta atividade, percebemos que ela também compartilhou sobre algumas práticas que vinha desenvolvendo em suas turmas, que envolviam o estudo e a produção dos gêneros entrevista e entrevista de emprego. Observamos que no relato da prática com a entrevista, que estava ocorrendo em formato *online* no período da coleta de dados, através da ferramenta *google meet*, devido à pandemia da Covid-19, a docente revela a mobilização de estratégias semelhantes as que apresentou para o tratamento da proposta de ensino selecionada do LD, como a apresentação de um exemplo de entrevista real

sobre um tema próximo aos estudantes e a identificação do gênero e de suas características, por meio de questionamentos do resgate de conhecimentos já construídos pelos alunos acerca dessa atividade.

Além dessas estratégias, notamos a inserção de uma outra: a elaboração e disponibilização para os alunos de materiais didáticos escritos acerca da entrevista. Ao falar da prática com a entrevista de emprego, notamos que a professora Ana revela que a atividade se desenvolveu a partir das experiências de alguns alunos que têm contato frequente com este gênero em seus ambientes de trabalho, os quais ficaram responsáveis por partilhar com seus colegas de turma as características próprias a toda essa situação comunicativa e por conduzir a produção do gênero. Esses movimentos nos revelam a presença de estratégias que possibilitam a docente organizar suas práticas com base nas demandas e nos conhecimentos já elaborados por seus alunos, tornando as atividades significativas para esses sujeitos.

Durante a análise dos encaminhamentos sugeridos pela proposta, a professora Ana destaca algumas estratégias do LD que considera importantes para esse ensino e que seriam mobilizadas em sua prática, são elas: a apresentação do gênero por meio da análise de um exemplar, que aproxima os estudantes dessa prática comunicativa; o ensino de elementos relacionados a sua estrutura composicional, através da reflexão sobre a elaboração de perguntas e respostas e da introdução; a apresentação do conceito do gênero; o estudo dos elementos da situação comunicativa por meio da qual a entrevista se materializa (contexto de realização, objetivo comunicativo de produção, papéis desempenhados pelos interlocutores); e a oferta de comandos que contribuem para a realização de cada etapa da produção, em especial, a etapa de avaliação.

Nesse percurso de reflexão sobre o que propõe o LD, Ana também fala que alguns aspectos que precisariam ser aprimorados, dentre eles, ressalta a necessidade de substituição do exemplo de entrevista ofertado por um outro texto que abordasse uma temática mais próxima aos estudantes e a apresentação de sugestões de vídeos, como um recurso de auxílio a prática do professor e, conseqüentemente, como meio para a ampliação da compreensão dos alunos sobre o gênero trabalhado. Observamos que as estratégias destacadas, bem como as lacunas identificadas pela docente, nos demonstram de que maneira a proposta ofertada pelo LD pode se inter-relacionar com o fazer desta professora, contribuindo e auxiliando em suas práticas de ensino.

Ao partilhar sobre como realizaria a proposta com a entrevista apresentada pelo LD, observamos que a professora Lia amplia a atividade, revelando estratégias que

seriam mobilizadas para o estudo do gênero entrevista de emprego. Dentre essas estratégias, a docente aponta: a divisão da turma em grupos pelos papéis sociais necessários a produção de uma entrevista de emprego (empregados/entrevistados e empregadores/entrevistadores); a reflexão sobre a elaboração das perguntas e resposta que organizam textualmente o gênero, por meio de questões que resgatam as experiências prévias dos estudantes com essa atividade comunicativa; o trato com os elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos (entonação, voz, posicionamento); as discussões sobre o objetivo comunicativo, o contexto social e discursivo em que circula e o grau de formalidade que essa prática exige; a apresentação de uma entrevista de emprego escrita, na qual os estudantes pudessem ler as perguntas e respondê-las; e a proposição de discussões e simulações do gênero que poderiam culminar na construção e vivência das relações estabelecidas entre empresas e empregados. Como podemos perceber, se tratam de estratégias que possibilitam o estudo de características relacionadas à estrutura e à situação comunicativa da entrevista de emprego, o que nos revela a compreensão desta docente sobre quais saberes poderiam ser tomados como objetos de ensino da oralidade.

Na sequência de sua fala, observamos que a professora Lia não destaca muitas estratégias, que considera essenciais ao ensino da entrevista, na proposta que é apresentada pelo LD. Ela apenas ressalta a importância da coleção propor estratégias relacionadas ao falar em público. Nesse processo, verificamos que a docente se dedica a refletir sobre os elementos que precisariam ser revistos e ajustados nessa atividade, entre eles, ela sugere uma mudança na ordem em que os conteúdos, especialmente aqueles relacionados diretamente a realização da entrevista, são apresentados na proposta; de acordo com ela, o estudo dessas características deveria ocorrer desde o início, para que pudesse melhor auxiliar os alunos na compreensão e produção deste gênero oral. Lia também destaca que prática de escrita e reescrita, apresentada pelo LD, poderia ser substituída por outra em que fosse realizada a simulação de uma entrevista em sala, ampliando o contato dos estudantes com o gênero em situações comunicativas concretas. Por fim, ela ainda apresenta como sugestão a inserção do trabalho com elementos relacionados a construção da imagem pessoal que será necessária aos estudantes, ao assumirem os papéis sociais exigidos pelo contexto em que a entrevista se dá.

Diante dessas reflexões, percebemos que as professoras Ana e Lia relatam a mobilização de estratégias para o ensino dos gêneros orais que se entrelaçam as estratégias ofertadas pela proposta apresentada pelo LD nos demonstrando como esses

manuais didáticos atravessam o fazer docente e que maneira são atravessados pela prática do professor, que lhe é única e que se constitui na interação com suas turmas, com seus pares, com os materiais didáticos, com o contexto em que atua e com o seu próprio ser docente. Por meio de encaminhamentos que suscitam o estudo e a aprendizagem dos saberes próprios e essenciais a produção de um gênero como a entrevista, estas docentes demonstram a possibilidade do desenvolvimento de uma prática que contribua para uma preparação mais consciente dos alunos acerca de como agir por meio da oralidade em situações que exigem um maior grau de controle, planejamento e preparação.

Essas dinâmicas contribuem para uma maior compreensão e clareza de quais saberes podem ser tomados como objetos de reflexão no processo de ensino da oralidade por meio do trato com os gêneros orais, além de nos revelar as contribuições do LD como instrumento de auxílio a prática do professor no processo de ensino e aprendizagem do oral. Com isso, acreditamos que através dos movimentos metodológicos partilhados, que buscam resgatar e valorizar os conhecimentos dos estudantes que frequentam a EJAI, estas docentes possibilitam e nos mostram ser possível pensar e desenvolver práticas mais direcionadas e adequadas as demandas das turmas de jovens, adultos e idosos; tornando os saberes relacionados ao uso do oral significativo não só as atividades próprias do contexto escolar, mas aquelas realizadas nos diferentes lugares sociais que esses sujeitos participam como cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, M. S. Políticas e práticas de linguagens com jovens e adultos em contexto escolar. In: ALVARENGA, M. S. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: em tempos e contextos de aprendizagens**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.
- ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade na escola: características e funções das atividades de escuta. In: CYRANKA, L. F. M.; MAGALHÃES, T. G. (Orgs.). **Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2016.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARBOSA, M. L. F. F. Alfabetização de jovens e adultos: qual autoestima? **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 60, jan-mar, p. 143-165, 2015.
- BAGNO, M. **Gramática, pra que te quero?: os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português**. Curitiba: Aymará, 2010.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BATISTA, A. A. G. Avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Maria (org). **Leitura, História, História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BILRO, F. K. S. **O seminário no fazer docente: construção, ação e avaliação da prática no contexto do ensino fundamental**. UPE. Dissertação de Mestrado, 2016.
- BILRO, F. K. S.; SILVA, J. P.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Ensinar gêneros orais: o que propõe o Interacionismo Sociodiscursivo. In: COSTA-MACIEL, D. A. G. (Org.). **Por que ensinar gêneros orais na escola? Teorias e didatizações**. UPE – EDUPE, 2018.
- BILRO, F. K. da S.; BARBOSA, M. L. F. de F.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Gêneros Orais, Livro Didático e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: mapeando cenários de didatização. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1477–1499, 2022.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais**. In: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos de Sociologia Política da UFSC. n. 1. v. 2. Jan-jul 2005. p. 68-80.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.394, 20/12/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014**. Natal: EDUFRRN, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2012.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. de. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.) **Avaliação em língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA-MACIEL, D. A. G. **Livros didáticos de língua portuguesa**: propostas didáticas para o ensino do oral. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade e ensino**: saberes necessários à prática docente. Recife: EDUPE, 2013.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BARBOSA, M. L. **Oralidade na prática docente**: entre a ausência e a emergência de um ensino do oral. Atos de Pesquisa em Educação (FURB), v. 11, p. 92-113-113, 2016.

COSTA-MACIEL, D. A. G. **Por que ensinar gêneros orais na escola?** Teorias e didatizações. UPE – EDUPE, 2018.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da Educação básica. **Educação em Revista.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S. **Afinal, a oralidade pode ser ensinada?** O que propõem os livros didáticos de língua portuguesa?. Cadernos ANPEd, 2015.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S. **Livro didático e ensino dos gêneros orais formais:** reflexões no contexto da educação de jovens e adultos. Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil), v. 30, p. 298-302, 2016.

COSTA-HÜBES, T. da C.; SWIDERSKI, R. M. da S. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com a notícia televisiva. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) **Gêneros orais no ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CHOPPIN. Alain. L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. In: **Histoire de l'éducation**, n° 9, 1980. pp. 1-25.

CYRANKA, L. F. M.; MAGALHÃES, T. G. **Ensino de linguagem:** perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2016.

DELLA-MÉA, C. H. P.; PEREIRA, C. A. L. O gênero oral entrevista radiofônica em situações de ensino e aprendizagem: práticas de avaliação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas.**, v. 20, n. 2, p. 196-200, 2019.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, número especial, v. 26, out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DOLZ, J. et al. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) **Gêneros orais no ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) **Gêneros orais no ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, J.; MESSIAS, C. A rádio como um lugar para o ensino da compreensão e produção oral. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) **Gêneros orais no ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O texto oral: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

EJA MODERNA. **EJA Moderna Língua Portuguesa:** anos finais do ensino fundamental. Organizadora: Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

ELSNER, A. P.; VITORINO, L. G. Gêneros orais no ensino fundamental: uma reflexão a partir de um livro. **Letras** (UFSM), edição especial, n. 01, p. 135-150, 2020.

FERRAZ, M. R. R.; GONÇALVES, A. Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. Análise do eixo da oralidade no programa nacional do livro didático de língua portuguesa de 1º ao 5º anos (anos 2007 a 2016). In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.) **Oralidade e ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

GONÇALVES, A. C.; BATISTA, J. F. A oralidade em sala de aula: reflexões sobre o trabalho com os gêneros orais presentes em materiais didáticos do ensino fundamental. **Letras** (UFSM), edição especial, n. 01, p. 135-150, 2020.

GUIMARÃES, O. M. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental**. UFPE. Dissertação de Mestrado, 2004.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LAJOLO, M. **Livro didático e qualidade de ensino**. In: Em aberto. Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/INEP. Ano 16, n. 69, 1996.

LIMA, F. M.; LEAL, T. F. A argumentação na escola: uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem. In: LIMA, A.; PESSOA, A. C. (Orgs.). **Questões de linguagem: pesquisa e ensino em produção de textos e análise linguística**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

LIMA, G.; MARIANO, R. C. S.; XAVIER, W. P. Produção de material didático para o ensino do oral: desafios e possibilidades na formação inicial de professores. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (Orgs.) **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, T. G. **Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD e a prática nos livros didáticos**. 2007. 221f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. **Signum: Estudos Da Linguagem**, 11(2), 137–153, 2008.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. **Oralidade e ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

- MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino de língua portuguesa no Brasil: uma leitura. In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.) **Oralidade e ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- MAGALHÃES, T. G.; MATTOS, P. S. Oralidade e formação de professores(as): propostas e desafios na mobilização de capacidades docentes para o agir profissional. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (Orgs.) **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. & DIONÍSIO A. P. (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e Escrita**. Comunicação apresentada na conferência de abertura no II ENCONTRO FRANCO BRASILEIRO DE ENSINO DE LÍNGUA. Natal, 1995.
- MATENCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- MENDES, A. das N. N. B. **A Linguagem Oral nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclos: Algumas Reflexões**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, PUC-SP, 2005.
- MENDES, E. P. dos S. **A oralidade no Programa Nacional do Livro Didático (1998-2016): critérios de avaliação e perfil dos livros de alfabetização aprovados**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.
- MENDONÇA, M.. Gêneros: Por onde anda o letramento? In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MORAES, R. **Análise de conteúdo**. In: Educação. Porto Alegre. Ano XXI, nº 37, março: 1999, p.7-31.
- MORATTO, J.; STORTO, L. J.; BARROS, E. M. D. Gênero discursivo oral entrevista de seleção: elementos ensináveis para transposição didática e proposta de atividade. **Letras**, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 543-564, 2020.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C.R. **Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba: São Paulo, 1996.

PERNAMBUCO. **Parâmetros na sala de aula: Língua Portuguesa / Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Educação de Pernambuco, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/4171/PSAdigital_PORTUGUES_EJA.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

RIBEIRO, V. M. M. (coord.). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento/ coordenação e texto final (de)**. Brasília: MEC; Ação Educativa, 2001.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, R. H. R. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). IN: ROJO, R. H. R. & BATISTA, A. A. G. (Orgs) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, H. I.; OLIVEIRA, P. T. C.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Debate regrado: o que é proposto para a Educação de Jovens e Adultos? In: COSTA-MACIEL, D. A. G. (Org.) **Por que ensinar gêneros de textos orais na escola? Teorias e didatizações**. UPE – EDUPE, 2018.

SILVA, A. F.; BORGES, L. A; COSTA-MACIEL, D. A. G. Oralidade na Educação do Campo: discutindo o papel e a didatização do oral no livro didático. In: COSTA-MACIEL, D. A. G. (Org.). **Por que ensinar gêneros orais na escola? Teorias e didatizações**. UPE – EDUPE, 2018.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, H. M. B et al (Orgs.). **A escolarização da literatura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, A. R. F. **Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos**. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2007.

WINCH, P. G. **Oralidade e livro didático: uma possível reconfiguração no ensino de Língua Portuguesa**. Tese. UFSM, 2014.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários da pesquisa: pesquisas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.