

RELATÓRIO DE PESQUISA

Gêneros Oraís, Livro Didático e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: mapeando cenários de didatização



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Ana Maria de Matos Guimarães (UFRGS)
- Eliane Lousada (USP)
- Joaquim Dolz (UNIGE)

AVALIADO POR

- Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
- Flavia Fazion (USP)

SOBRE OS AUTORES

- Fabrini Katrine da Silva Bilro
Conceptualização,
Investigação, Metodologia,
Escrita – rascunho original - e
Escrita – análise e edição.
- Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa
Conceptualização,
Investigação, Metodologia,
Escrita – rascunho original - e
Escrita – análise e edição.
- Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel
Conceptualização,
Investigação, Metodologia,
Escrita – rascunho original - e
Escrita – análise e edição.

DATAS

- Recebido: 15/09/2021
- Aceito: 03/03/2022
- Publicado: 17/05/2022

COMO CITAR

Bilro, F. K. S.; Barbosa, M. L. F. F.; Costa-Maciel, D. A. G. (2021). Gêneros Oraís, Livro Didático e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: mapeando cenários de didatização. *Revista da Abralín*, v. 20, n. 3, p. 1477-1499, 2021.

Fabrini Katrine da Silva BILRO

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo BARBOSA

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Débora Amorim Gomes da COSTA-MACIEL

Universidade de Pernambuco (UPE)

RESUMO

Neste artigo, discutimos a didatização do repertório de gêneros orais presente na coleção de livro didático *EJA Moderna*, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI). Agimos metodologicamente a partir de uma ótica qualitativa, estruturada em um olhar interpretativista dos dados (BORTONI-RICARDO, 2008). Nosso embasamento teórico dialogou com uma perspectiva de gênero como prática social e ferramenta didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2010; FERRAZ; GONÇALVES, 2015) e do livro didático como um objeto cultural, propositivo de um currículo, no caso específico para a EJAI. Os resultados apresentados neste artigo revelam 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/às alunos/as, o desenvolvimento das diversas capacidades de linguagem essenciais ao uso do oral nos variados contextos sociais.

ABSTRACT

In this article, we discuss the didacticization of the repertoire of oral genres present in the *EJA Moderna* textbook collection, dedicated to the Education of Young, Adult and Elderly People. We act methodologically from a qualitative perspective, structured in an interpretive view of the data (BORTONI-RICARDO, 2008). Our theoretical foundation dialogued with a gender perspective as a social practice and teaching tool (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2010; FERRAZ; GONÇALVES, 2015) and the textbook as a cultural object, proposing a curriculum, in the specific case for Education of Young, Adult and Elderly People. The results presented in this article reveal that the collection presents proposals aimed at teaching orality, ranging from the treatment of 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 the various linguistic skills essential to the use of oral speech in different social contexts.

PALAVRAS-CHAVE

Gêneros Oraís. Didatização. Livro Didático. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

KEYWORDS

Oral Genres. Didatization. Textbook. Education for Young, Adult and Elderly People.

Introdução

É certo que o ensino do oral apresenta-se nos documentos normatizadores da educação brasileira como um eixo didático que necessita ser ensinado e aprendido (BRASIL, 1998, 2014, 2017). A orientação para a consolidação desse objeto levanta questões acerca da didatização do ensino dos gêneros textuais orais, não apenas nas práticas docentes, mas também nas propostas de atividades apresentadas pelos livros didáticos. Esse cenário move este artigo, que se compromete em discutir a didatização do repertório de gêneros orais presente em uma coleção de livro didático voltada aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI).

Ao tratarmos sobre oralidade, voltamos nosso olhar para os gêneros orais, aqui defendidos como instrumentos que proporcionam aos indivíduos a ampliação de suas capacidades comunicativas e aos/às docentes a elaboração de estratégias de intervenção didática direcionadas, que permitem a descrição e a compreensão das capacidades discursivas próprias do oral (SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004).

Na perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros podem ser transformados, simultaneamente, em ferramentas didáticas que medeiam as atividades humanas, permitindo a apropriação dos conhecimentos relativos aos aspectos linguísticos/extralinguísticos, interacionais e sociodiscursivos; e em objetos de ensino, organizados e sistematizados em função dos aspectos a serem ensinados e aprendidos. Para eles, a dupla funcionalidade assumida pelos gêneros orais nos coloca diante de duas tendências de ensino do oral: 1) oral integrado – uso do oral enquanto ferramenta para aprender/desenvolver capacidades discursivas, tais como: dizer, explicar, argumentar, dentro dos diversos contextos escolares e das variadas disciplinas; 2) oral autônomo – abordagem dos gêneros orais enquanto objetos de ensino-aprendizagem em si, que não se constituem como meios para a apreensão de comportamentos discursivos associados a outros saberes disciplinares.

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. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; FERRAZ; GONÇALVES, 2015). Na EJA, o trato com o oral a partir da perspectiva autônoma pode contribuir para a ampliação e o desenvolvimento de capacidades discursivas, que permitem às pessoas jovens, adultas e idosas reconhecerem e escolherem, de maneira consciente, os recursos comunicativos necessários à ampliação da sua participação em situações mais formais de uso da linguagem oral.

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

Porém, um olhar retrospectivo sobre o uso de materiais didáticos nesta modalidade de ensino revela precariedade e, não muito raro, sua inadequação à faixa etária dos estudantes (PAIVA, 1983). Essa precariedade é um dos motivos pelos quais, em décadas mais recentes, houve um aumento em investimentos com vistas a qualificar tais materiais. Nessa direção, percebem-se mudanças de concepção sobre os sujeitos da EJA, os quais passam a ser vistos em seus direitos, desejos e expectativas (ALMEIDA, 2005).

Na EJA, esses manuais assumem uma relevância ainda maior, tendo em vista que se voltam a uma modalidade de ensino complexa, que atende a um público que traz consigo uma variedade de experiências provenientes de suas vivências sociais, e que, por isso, extrapola a dimensão educacional. Essa demanda exige que os livros didáticos ofereçam propostas que possibilitem aos/as alunos/as ampliar os saberes das diversas áreas do conhecimento, essenciais não apenas às situações didáticas, mas, principalmente, a sua participação no contexto social como cidadãos/as (BRASIL, 2002, 2014, 2017).

A produção de materiais didáticos que sirvam de auxílio à prática docente e aos/as alunos/as da EJA sempre esteve presente nos programas ou políticas desenvolvidas 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, Adultos e Idosos (Alfabetização e Ensino Fundamental).

A necessidade de expandir a distribuição de livros didáticos para os educandos da EJA fomentou mudanças em edições posteriores, como é o caso do PNLD 2011, no âmbito do qual inaugurou-se o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), a quem coube distribuir materiais didáticos com o objetivo de alcançar, de forma maciça, as escolas públicas parceiras do Brasil Alfabetizado, cujos estudantes se encontram entre o primeiro e nono ano da EJA.

Em sua última edição, 2014, o PNLD EJA avançou no processo de consolidação da política de material didático para pessoas jovens, adultas e idosas ao englobar, além da Alfabetização e do Ensino Fundamental, obras voltadas ao Ensino Médio, ampliando, assim, o acesso a livros didáticos para todas as etapas dessa modalidade de ensino. No entanto, o cenário atual das políticas públicas voltadas aos materiais didáticos para a EJA é de descaso e retrocesso. Após a edição de 2014, não foi lançada nenhuma outra edição do PNLD EJA, dessa maneira as coleções de livros didáticos utilizados nas escolas continuam sendo as mesmas selecionadas e adquiridas por meio desse último edital.

O governo brasileiro é um dos maiores compradores de livros didáticos do mundo (BAGNO, 2010). Esse fato revela a abrangência dessas obras enquanto instrumentos didáticos e ressalta a importância de proporem um trabalho comprometido com a melhoria da Educação Básica em nosso país. 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.

Com o cenário acima exposto, estruturamos este artigo enfatizando, inicialmente, a metodologia adotada neste movimento investigativo. Em seguida, debruçamo-nos sobre as bases teóricas que dialogam com o objeto de estudo debatido neste texto. E, por fim, apresentamos nossas considerações a respeito do que se coloca para nós como resultados encontrados, com vistas a dialogar com os/as docentes e a convidar pesquisadores/as a ampliarem as reflexões postas neste texto.

1. Metodologia

Nosso *corpus* de análise compreende os 4 (quatro) volumes da Coleção *EJA Moderna de Língua Portuguesa* voltada aos anos finais do Ensino Fundamental, da Editora Moderna, aprovada no PNLD EJA 2014 (BRASIL, 2014). A escolha se deu por ter sido a mais adotada pelas escolas públicas de todo o país no âmbito do PNLD EJA 2014, conforme informações do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹. Com esse movimento, tivemos a oportunidade de observar o que vem sendo

¹ <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>

proposto para o ensino da oralidade nas escolas públicas, já que essa obra teve uma maior abrangência por ter sido a mais adquirida pelo governo e a mais distribuída às escolas, não apenas nesta edição, mas nos anos subsequentes de reposição dos livros didáticos a EJAL.

Após selecionarmos a coleção, realizamos o levantamento do repertório dos gêneros orais, ao longo dos 4 volumes da obra e a sua localização, as temáticas de cada seção (quadro 1) e as estratégias de didatização dos gêneros orais. Vejamos como os gêneros estão organizados:

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

QUADRO 1 – Gêneros orais da coleção *EJA Moderna de Língua Portuguesa*.

Fonte: EJA Moderna (2014)².

A partir desse quadro, observamos, ao longo de todos os volumes, a presença de propostas didáticas voltadas ao ensino de 6 (seis) gêneros orais (jogral, anúncio publicitário no rádio, noticiário de televisão, entrevista, seminário e debate regrado), dispostos 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.

Após identificarmos o repertório de gêneros orais ofertado, analisamos mais atentamente essas propostas didáticas, em busca de compreender o que a coleção *EJA Moderna* propõe para o ensino da oralidade. Nesse movimento, selecionamos 1 (um) protótipo de atividade envolvendo o gênero seminário, para ilustrar o conjunto de estratégias operadas pela coleção para o ensino do oral, conforme veremos mais adiante na análise dos dados.

Ao longo desse percurso de análise, desenvolvemos uma investigação de cunho qualitativo, sistematizada a partir de um olhar interpretativista. As orientações metodológicas que fazem parte da pesquisa qualitativa baseiam-se numa linha interacionista e interpretativista, que defende o estudo das relações humanas

2 Esta é uma obra organizada pela Editora Moderna, a qual não apresenta explicitamente autores referenciais. Em sua catalogação consta apenas informações de que se trata de uma obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Devido a isso, seguindo as normas da ABNT 6023/2008, trazemos como referência o título da obra.

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 (BORTONI-RICARDO, 2008).

Ancoradas em nossas escolhas metodológicas, dialogamos com a base teórica que fundamenta o tópico a seguir.

2. Gêneros orais, livro didático e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: fundamentos teóricos norteadores

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-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 Dolz, Schneuwly e Haller (2004). 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 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, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), compartilham as ideias apresentadas por aqueles autores. De acordo com esses documentos, a linguagem oral deve inserir-se como um dos eixos básicos de ensino de língua materna, a fim de ser tomada como objeto de ensino-aprendizagem. Esse posicionamento sinaliza 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

De acordo com os autores acima mencionados (MARCUSCHI, 2007; DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004) e os documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2017), a escolha pelos gêneros públicos formais reside no fato de esses eventos discursivos precederem um controle mais consciente do comportamento linguístico, visto que são regidos por convenções pré-estabelecidas que regulam e definem seu sentido, o que exige uma antecipação e um planejamento pedagógico organizado e sistemático. Além disso, trata-se de atividades comunicativas que permitem a identificação de seus elementos estáveis (contexto comunicativo, estrutura organizativa, características linguísticas e extralinguísticas), aspecto que contribui para uma melhor compreensão do docente de quais habilidades precisavam 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 (2014, 2019), a concepção de oralidade 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 devem abranger elementos voltados:

1. à situação de comunicação, como os papéis assumidos pelos/as interlocutores/as, 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 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: 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).

Como estratégia para a didatização dos gêneros textuais (orais e escritos), o interacionismo sociodiscursivo (ISD) sugere a construção de modelos didáticos, processo que consiste na descrição e seleção das principais características e funções sociais ensináveis de um gênero, tendo como objetivo orientar e intermediar as intervenções didáticas dos docentes. De acordo com Dolz e Gagnon (2015, p. 40), para a construção desse modelo é preciso também 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 linguageiras dos alunos”.

Ao possibilitar a inter-relação entre a dimensão teórica, as competências apresentadas pelos/as alunos/as e os objetivos de ensino, os modelos didáticos revelam uma multiplicidade de saberes que servem como referência ao ensino do oral. Saberes esses que 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 aos 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/as docentes se tornam 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, 2014). Nesse sentido, acreditamos que tal proposta coloca o/a 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.

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 conteúdos a serem aprendidos e uma série de estratégias didáticas que podem ser mobilizadas e ampliadas pelos/as professores/as 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.

No contexto escolar, os gêneros orais também circulam no livro didático. De acordo com Batista (1999), esse instrumento configura-se como uma das principais fontes impressas, amplamente disponibilizadas aos/às alunos/as e professores/as, que ofertam o estudo de saberes escolares e extraescolares. Nesse caminho, Lajolo (1996) coloca o livro didático 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, bem como contribuem não apenas para estruturar as práticas pedagógicas, mas direcionar o que será ensinado e aprendido, conforme destaca Lajolo (1996).

Choppin (1980) amplia a concepção sobre o livro didático, 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 constrói 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.

Diante dessa importância dos livros didáticos 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. 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.

Costa (2006) ressalta que, mesmo os livros didáticos tendo avançado em relação à qualidade, é importante estarmos atentos se eles também atendem às demandas sociais e escolares colocadas no universo da sala de aula e algumas das recomendações dos documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, que norteiam a educação no país, acerca do ensino de língua. De acordo com esses documentos, os livros didáticos devem auxiliar os/as alunos/as no processo de construção e ampliação de conhecimentos, por meio de situações que tenham como objetivo levá-los a pensar sobre a linguagem, para poder compreendê-la e utilizá-la nos diversos contextos comunicativos, escolares e não escolares (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 livros didáticos utilizados no ambiente escolar (COSTA, 2006). 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.

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 livros didáticos de Língua Portuguesa, voltados aos anos finais do Ensino Fundamental, também revelam um cenário parecido com o exposto por Winch (2014), como é o caso das investigações realizadas por Elsner e Vitorino (2020); Gonçalves e Batista (2020), demonstrando alguns avanços e algumas lacunas ainda existentes nas propostas de ensino dos gêneros orais apresentadas por essas obras.

Dessa forma, percebemos um certo avanço nas propostas ofertadas pelos livros didáticos 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 e VITORINO, 2020; GONÇALVES e 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 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).

Após o reconhecimento da EJAI como modalidade de ensino, alguns documentos foram elaborados com o objetivo de nortear a referida modalidade, 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 ofertam orientações curriculares que impactam na criação de novas políticas públicas, assim como na organização do processo de ensino-aprendizagem pelas instituições responsáveis.

A criação das referidas políticas públicas provocou um pensar mais atento acerca dos sujeitos que frequentam a EJAI, os quais passaram a ser assumidos como sujeitos plenos, detentores de seus direitos e cultura, pois, 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, p. 132). As especificidades apresentadas por esse público, relacionadas às suas “identidades e características sociais, psicológicas e culturais”, antes marginalizadas, passaram a ser tomadas como base para a elaboração de propostas que respondessem às necessidades de formação desses sujeitos. 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.

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, consequentemente, para o tratamento didático dos componentes curriculares. 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, pautadas no desenvolvimento de habilidades e capacidades discursivas que possibilitem aos sujeitos compreenderem e utilizarem a língua, em suas modalidades oral ou escrita, nas diversas situações comunicativas. Desta maneira, contribui-se 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).

O PNLDEJA, em sua última edição, em 2014, avançou no processo de consolidação da política de material didático para pessoas jovens, adultas e idosas ao englobar, além da Alfabetização e do Ensino Fundamental, obras voltadas ao Ensino Médio, ampliando, assim, o acesso a livros didáticos para todas as etapas dessa modalidade de ensino. No entanto, apesar dessa ampliação, após 2014, não foi lançada nenhuma outra edição do PNLDEJA, o que revela um retrocesso nas políticas públicas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos.

No contexto da EJA, a escolha de um livro didático, produzido especificamente para jovens e adultos, a partir das demandas apresentadas por esse público, reveste-se de um significado especial. No processo de seleção desses materiais, os/as 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.

Dentre essas especificidades, devem observar se os livros contribuem para a ampliação de saberes relacionados aos diversos campos do conhecimento e vinculados aos componentes curriculares, já construídos pelos/as alunos/as e o desenvolvimento daqueles que ainda não apreenderam.

Além disso, precisam perceber se as propostas ofertadas contribuem para que os/as alunos/as se situem de modo crítico no mundo que os cerca (BRASIL, 2014).

Embasadas na teoria supracitada, discutiremos de forma panorâmica sobre como o ensino do oral se apresenta na obra e, de forma ilustrativa, debateremos a respeito do ensino do gênero seminário discutindo as estratégias de didatização voltadas ao público da educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

3. Gêneros orais, livro didático e didatização: análise dos dados

Ao analisarmos a coleção *EJA Moderna de Língua Portuguesa* (6º ao 9º anos), observamos que os manuais apresentam em sua proposta 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 (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MAGALHÃES, 2007; MAGALHÃES; CARVALHO, 2018). 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, detemo-nos na observação das propostas didáticas que tomem os gêneros orais como objeto de ensino e reflexão.

A partir da análise do repertório de gêneros orais apresentados pela coleção, observamos que as propostas de ensino vêm dispostas em duas seções. “Para falar em público” situa o trato com os 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). Na seção “Para estudar o gênero” observamos três propostas de ensino dos gêneros orais entrevista e seminário (8º ano) e debate regrado (9º ano). Ressaltamos que, nessa última seção, nos volumes do 6º e 7º ano, não foi proposta nenhuma atividade que tomasse como objeto de reflexão algum gênero oral.

De uma forma geral, localizamos um repertório reduzido de gêneros orais ao longo de toda a coleção, apenas 6 exemplares são tomados como objeto de análise e reflexão, já que, em alguns volumes, o mesmo gênero aparece em seções diferentes, como pudemos observar no quadro 1. Esse aspecto restringe a possibilidade de os alunos terem contato com os gêneros necessários aos diversos contextos sociais e de desenvolverem e ampliarem habilidades essenciais para a utilização sistemática, consciente e direcionada desses instrumentos de comunicação em situações mais formais de uso da linguagem oral.

Ao refletirmos acerca de cada uma dessas atividades, observamos que os gêneros didatizados pela coleção apresentam o seguinte cenário:

No trato com o jogral, cujo aspecto tipológico situa-se na ordem do expor e na qual percebemos a possibilidade do desenvolvimento da capacidade de linguagem de apresentar diferentes formas de saberes, a coleção busca didatizar: a) apresentação do conceito e funcionalidade do gênero; b) orientações acerca das etapas de planejamento e realização: definição do conteúdo, sequência de

apresentação, estratégias de preparação (ensaio); c) orientação acerca do uso dos elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos.

No que diz respeito ao anúncio publicitário no rádio, agrupado também na ordem do expor e que possibilita a construção da capacidade de linguagem de dizer, explicar e apresentar diferentes formas de saberes, são tratadas questões relativas a: a) orientações acerca das etapas de planejamento e realização do gênero (análise e seleção do conteúdo temático, dos elementos necessários ao contexto de realização do gênero (rádio), vivência da situação comunicativa (ensaio); b) estilo de linguagem usada; c) orientação acerca do uso dos elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos.

Na proposta envolvendo o noticiário de televisão, situado na ordem do relatar e que possibilita o desenvolvimento da capacidade de linguagem de representar, através do discurso, experiências vividas, são trabalhadas junto aos/às estudantes: a) apresentação dos objetivos comunicativos do gênero; b) orientações acerca da etapa de planejamento e realização do gênero; c) reflexão sobre a adequação e a escolha da linguagem necessária ao contexto de produção desse gênero; d) orientação acerca do uso dos elementos linguísticos e extralinguísticos e dos recursos audiovisuais.

Na atividade voltada ao trato com a entrevista, gênero situado na ordem do expor e que oportuniza a ampliação da capacidade de linguagem de organizar, difundir e apresentar diferentes formas de saberes, percebemos os seguintes elementos para didatização do gênero em questão; a) apresentação do conceito e funcionalidade; b) situação comunicativa: papéis assumidos pelos interlocutores, lugar social de interação, esfera de circulação, objetivo da produção; c) aspectos constitucionais do gênero: conteúdo temático, construção composicional e estilo; d) orientação às etapas de elaboração, planejamento e avaliação da produção do gênero; d) orientações sobre o uso dos aspectos linguísticos e extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos.

No trato com o seminário, também situado na ordem do expor e que propicia como capacidade de linguagem a construção da linguagem expositiva por meio da apresentação de diferentes formas de saberes, são didatizadas: a) apresentação do conceito e funcionalidade; b) situação comunicativa: papéis assumidos pelos interlocutores, lugar social de interação, esfera de circulação, objetivo da produção; c) aspectos constitucionais do gênero: conteúdo temático, construção composicional e estilo; d) orientação às etapas de elaboração, planejamento e avaliação da produção do gênero; e) orientações sobre o uso dos aspectos linguísticos e extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos.

Por fim, na proposta de ensino do debate regrado, gênero da ordem do argumentar e que promove como capacidade de linguagem a construção da linguagem argumentativa através da sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição, constatamos que são abordados os seguintes elementos: a) apresentação do conceito e funcionalidade; b) situação comunicativa: papéis assumidos pelos interlocutores, lugar social de interação, esfera de circulação, objetivo da produção; c) aspectos constitucionais do gênero: conteúdo temático, construção composicional e estilo; d) orientação às etapas de elaboração, planejamento e avaliação da produção do gênero; e) orientações sobre o uso dos aspectos linguísticos e extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos.

O cenário descrito revela que o conjunto de gêneros propostos pela obra apresenta uma sequência tipológica com maior projeção para a ordem do expor (jogral, entrevista, anúncio

publicitário no rádio e seminário), e as demais ordens, a do relatar (noticiário de televisão) e a do argumentar (debate regrado), com a amostra de 1 (um) gênero cada. Acreditamos, assim como Dolz e Schneuwly (2004), que esse tripé de ordenamento colabora para que os/as discentes possam, no manuseio dos gêneros, organizar, difundir e apresentar diferentes formas de saberes (ordem do expor); representar, através do discurso, experiências vividas (ordem do relatar); bem como sustentar, refutar, negociar e tomar posição nos diferentes contextos de uso da fala (ordem do argumentar).

De uma forma geral, podemos realçar no trato com os gêneros jogral, anúncio publicitário no rádio e notícia de televisão, dispostos nos volumes do 6º e 7º anos, o trabalho com algumas dimensões da oralidade presentes em todos os gêneros, dentre elas a mobilização dos elementos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Esse agrupamento de critérios valoriza a reflexão a respeito do texto multimodal “cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (signos linguísticos, signos sonoros, signos imagéticos)” (KRESS e Van LEEWEN, 2001, *apud* MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012, p. 99).

Apesar de os gêneros supracitados não serem tomados como objetos autônomos de ensino, as atividades possibilitam o desenvolvimento e a ampliação de capacidades de linguagem tais como dizer, explicar, narrar, em contextos discursivos concretos. Assume-se, assim, a função de instrumentos didáticos que medeiam as atividades humanas, permitindo a apropriação de conhecimentos relativos ao contexto social em que os alunos se encontram inseridos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Nas propostas de ensino dos gêneros entrevista e seminário, desenvolvidas ao longo de todo o livro do 8º ano, percebemos 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. Essa abordagem possibilita aos sujeitos, alunos/as da EJAI, 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.

Nesse mesmo caminho, a proposta de ensino do debate regrado apresenta informações relevantes para a compreensão do gênero, por meio da oferta de estratégias didáticas que possibilitam ao/à 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. Com 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.

Observamos, assim, que as atividades analisadas nos volumes do 8º e 9º anos apresentam uma maior consistência e profundidade nas propostas didáticas, tendo em vista que os gêneros orais são tomados como objetos de análise e reflexão.

Frente ao cenário de estratégias para a didatização dos gêneros orais apresentados pela coleção, que reflete uma maior consistência e profundidade nas propostas didáticas dos volumes do 8º e 9º anos, focamos nosso olhar para o gênero textual seminário disposto no volume do 8º ano da obra em tela. Com esse movimento, no bojo da nossa discussão, visamos exemplificar o movimento da obra no sentido de ensinar a oralidade para alunos(as) da EJAI no livro destinado a este público-alvo.

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.

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).

Em um primeiro momento, a obra relembra algumas atividades em que os/as alunos/as foram convidados/as a exporem suas opiniões acerca dos temas estudados. Com isso, busca relacionar os objetivos da atividade àquilo que o/a aluno/a 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 seminário como “uma forma de exposição oral” que circula em diferentes contextos, como em “escolas, nas universidades e em eventos científicos e empresariais”, e apresenta algumas designações ao ser apresentado em ambientes acadêmicos – “seminário escolar, seminário oral ou exposição” (EJA MODERNA, 2014, p. 73).

Em seguida, a obra deixa claro para os/às alunos/as a finalidade do seminário de “apresentar oralmente determinado conteúdo a um público que não o domina” (EJA MODERNA, 2014, 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/as estudantes acerca de 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/as percebem que, apesar deles/as 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/as 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, p. 74).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), esse recurso contribui para chamar a atenção dos/as interlocutores/as e indicar uma mudança no nível textual através da variação da voz. Além disso, acreditamos que possibilitar aos/às 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 a organização interna do texto de apresentação, destacando que para a sua elaboração é necessário que os/as alunos/as 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.

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/as docentes quanto para os/as 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).

As orientações destacadas por BILRO (2016) demandam 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/as alunos/as são convidados/as a realizarem uma breve apresentação oral, através da qual poderão aprender alguns aspectos que deixarão suas falas mais claras e interessantes. Para isso, os/as discentes são orientados/as 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, p. 75).

Após o questionamento, a obra apresenta uma breve explicação sobre uma das etapas do seminário: a fase de abertura. Indica para os/as alunos/as 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.

Ao prosseguir, a atividade destaca 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, todos/as são convidados/as a refletirem acerca da sua funcionalidade e aplicação, através da realização de alguns exercícios.

Ao serem orientados/as sobre uma das principais partes que compõem o seminário e organizam a sua apresentação, bem como suas características linguísticas, os/as 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, de para quem e do como cada um irá falar.

Em seguida, a obra apresenta uma proposta de produção do gênero. Na seção “Para escrever”, os/as alunos/as são convidados/as a produzirem um roteiro escrito que servirá de guia ao longo da apresentação. Essa atividade é organizada em três etapas: planejamento; elaboração; e avaliação.

Na etapa de planejamento, as orientações seguem no propósito de orientar acerca da ampliação do tema que será tratado no seminário: discriminação. Os/as alunos/as 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/às alunos/as 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. Lembra, 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/às alunos/as envolvidos/as 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/as alunos/as 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, 2014, p. 80). Com esse movimento, a coleção por nós analisada possibilita aos/às alunos/as 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/as alunos/as 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, 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/às alunos/as 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 a 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/as alunos/as sobre a importância de estudar o tema, para que a apresentação seja clara e eles/elas 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/as 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 pré-estabelecidas-, exigindo, assim, uma antecipação e um planejamento pedagógico direcionado e sistemático (BRASIL, 1998).

No boxe “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/às 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/elas realizem a apresentação do seminário.

Durante as apresentações dos seminários, cada aluno/a da turma é convidado/a a avaliar a apresentação dos seus colegas. A partir de alguns questionamentos, eles/elas ficam encarregados/as 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 de portou diante da classe contribuiu para a apresentação?” (EJA MODERNA, 2014, p. 81). No manual do professor, ainda é ofertada a possibilidade de eles/elas acrescentarem outros critérios que acharem pertinentes.

Esse movimento possibilita aos/às 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 a proposta de ensino do gênero seminário, desenvolvida ao longo de todo o livro do 8º ano, evidencia um trabalho sistemático com as diversas dimensões desse gênero, tomando-o não só como instrumento de interação, mas a partir da perspectiva de objeto ensinável. Isso possibilita aos sujeitos, discentes 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.

4. Considerações

De acordo com as nossas análises, verificamos que, de forma geral, 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. Constatamos que, nos volumes 6º e 7º, algumas atividades detêm-se em propor um trabalho mais superficial à medida que aborda determinadas dimensões da oralidade. A partir do 8º e 9º ano, é notória a presença de propostas mais direcionadas e sistematizadas de ensino de um gênero oral, que possibilitam aos/às docentes promover, junto aos/às alunos/as, o desenvolvimento das diversas capacidades de linguagem essenciais ao uso do oral nos variados contextos sociais.

Sobre os gêneros orais propostos, observamos que apresentam sequência tipológica com maior projeção às ordens do expor, argumentar e relatar. Isso revela a preocupação da coleção 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 atividades, que se inter-relacionam, os/as alunos/as vão compreendendo o conceito, a funcionalidade, a situação comunicativa, a organização textual, o conteúdo temático, as estruturas linguísticas, os materiais de apoio e a mobilização dos elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, próprios e essenciais à produção dos gêneros orais trabalhados. Tais saberes contribuirão não apenas para a compreensão e produção de um gênero específico, mas poderão ser mobilizados nas variadas situações de uso da fala em contextos mais formais.

Sendo assim, apesar de não apresentar um grande número de propostas envolvendo o ensino sistemático dos gêneros orais, de maneira geral, identificamos uma preocupação da coleção em propor atividades que ofertam aos/às docentes caminhos para a compreensão de saberes e estratégias que podem ser mobilizados para o ensino da oralidade. Com isso, compreendemos que a coleção assume não apenas a perspectiva de oral como instrumento de interação e intermediação das atividades comunicativas, mas sim, como objeto didático.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. S. Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, deveres, necessidades e desejos. In: SOARES, L.(org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo-Horizonte, 2005.

BAGNO, M. *Gramática, pra que te quero?: os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português*. Curitiba: Aymar, 2010.

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.

BILRO, F. K. S.; COSTA-MACIEL, D. A. G. *Seminário e ensino: estratégias para didatizar o gênero discursivo oral*. Linha Mestra – Associação de Leitura do Brasil (ALB), n. 30, p. 115-119, 2016.

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.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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: EDUFERN, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

CHOPPIN. Alain. L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. In: *Histoire de l'éducation*, n° 9, 1980. pp. 1-25.

COSTA, 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*. UPE – EDUPE, 2014.

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*. Educ. ver., Belo Horizonte, v. 34, 2018.

COSTA-MACIEL, D. A. G. *Por que ensinar gêneros orais na escola? Teorias e didatizações*. UPE – EDUPE, 2019. Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU). ISBN 978-85-60896-24-0.

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.

DOLZ, J. et al. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 215-246.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 35-60.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como text: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 125-158.

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.

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.

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.

LAIJOLO, M. *Livro didático e qualidade de ensino*. In: Em aberto. Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/INEP. Ano 16, n. 69, 1996.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. *Concepções de oralidade: A teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos*. UFJF – taniagm@terra.com.br GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n.10 Agência Financiadora: Sem Financiamento. 2007

MAGALHAES, T. G.; CARVALHO, T. de A. B. *Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG)*. Revista brasileira de estudos pedagógicos., Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018.

MARCUSCHI, L. A. *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria (Orgs.). *Livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

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.

PAIVA, V. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

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/portal/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.

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. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 61-80.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 61-80.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Petrópolis: Vozes, 2014.

WINCH, P. G. *Oralidade e livro didático: uma possível reconfiguração no ensino de Língua Portuguesa*. Tese. UFSM, 2014.