

## OS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO MÉDIO: A VISÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Allana Cristina Moreira MARQUES<sup>1</sup>

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisete Maria de Carvalho MESQUITA<sup>2</sup>

### RESUMO

Objetivando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa, LP, várias pesquisas, como também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), indicam os gêneros discursivos como instrumento para esse processo de ensino e aprendizagem. Embora as orientações apontem para um ensino pautado tanto nos gêneros escritos quanto nos gêneros orais, o que se tem observado é que os gêneros orais têm recebido menor atenção e espaço se comparados aos gêneros escritos. Considerando essa diferença quanto à concepção dos gêneros escritos e orais, este trabalho, com base nos pressupostos teóricos de Dolz e Scheneuwly (2010), principalmente, buscou verificar o tratamento dos gêneros orais nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do Ensino Médio, usados por escolas da rede pública da cidade de Uberlândia-MG. Para tanto, selecionamos e analisamos sete coleções de Livros Didáticos (LD), editadas entre os anos 2000 e 2009, a fim de perceber como a temática dos gêneros discursivos ganhou espaço nos LDLP nos últimos anos e, principalmente, como tem se dado o tratamento dos gêneros orais pelos autores. Assim, por meio desta pesquisa, foi possível perceber que muitas vezes não há um tratamento dos gêneros orais nos LDLP selecionados e, em algumas situações, quando isso acontece, o tratamento é feito de modo superficial.

**PALAVRAS CHAVE:** Língua Portuguesa, Ensino, Gêneros discursivos, Gêneros Orais.

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia e participante do Programa de Iniciação Científica (UFU – CNPq). Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2160, Santa Mônica, MG, Brasil. E-mail: lanacrismm@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Orientadora. Professora adjunta III do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2160, Santa Mônica, MG, Brasil. E-mail: elismcm@gmail.com

## **ABSTRACT**

Many researches, as well as the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), indicate discourse genres as a tool for teaching and learning once they aim at collaborating with the enhancement of the quality of Portuguese language teaching. Although the PCNs point out the importance of teaching both the written and the oral genres, what has been seen is the fact that the oral genres have received little attention in comparison with the written ones. Taking into account this difference between the conceptions made upon the oral and written genres, this paper, mainly on the basis of the theorists Dolz and Scheneuwly (2010), verified the treatment the oral genres received in the High School textbooks of the Portuguese language, which are used by public schools of Uberlândia – MG. To achieve this goal, seven collections of those textbooks, edited among the years of 2000 and 2009, were selected and analyzed in order to be found out how those discourse genres have received attention in those textbooks in these late years and, mainly, how their authors have dealt with the oral genres. Therefore, by doing this research, it was possible to verify that, most of the times, the oral genres were not treated properly in the selected textbooks and, in some cases, when they were, it was in a superficial way.

**KEYWORDS:** Portuguese language, Teaching, Discourse genres, Oral genres.

## **1. INTRODUÇÃO**

Entendemos, tal qual os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997; 1998), que o ensino de LP deve se dar a partir dos gêneros discursivos, uma vez que por meios deles é possível que o professor desenvolva a competência discursiva de seus alunos, ou seja, é possível fazer com que o aluno aprenda a usar eficientemente a sua Língua Materna (LM) nas mais diversas situações de comunicação em que estiver inserido. Além disso, o trabalho com os diversos gêneros discursivos possibilita que se desenvolvam as habilidades de leitura, de produção textual e de análise linguística, de modo integrado.

Essa proposta de ensino a partir dos gêneros discursivos não é recente. Em 1998 os PCN propuseram que o ensino de LP deve ser feito a partir dos diversos gêneros

discursivos que circulam na sociedade. Esse documento justifica tal proposta com base em posicionamentos como “A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e a escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas na situação de ensino.” (BRASIL, 1998, p.24)

Embora essa proposta englobe a produção oral e escrita, o que se tem percebido é que os gêneros orais não são trabalhados como deveriam e acabam perdendo espaço para os gêneros escritos (MARCUSCHI (2010), PEIXOTO (s/d), AMARAL (2009), BUENO (2009).

Considerando essa realidade, esta pesquisa objetivou investigar se há e como é o tratamento dos gêneros discursivos orais nos LDLP, direcionados aos alunos do Ensino Médio. Partimos da hipótese de que os gêneros orais foram, paulatinamente, conquistando maior espaço nos LDLP.

## **1.1. O PERCURSO HISTÓRICO DO LDLP NO ENSINO BRASILEIRO**

Escolher e aprimorar os métodos de ensino é uma questão tão antiga quanto o próprio ato de ensinar. A busca por maneiras de transmitir os conhecimentos, de forma interessante e eficaz, que levem em consideração as necessidades e dificuldades do aprendiz, sempre foi motivo de preocupação dos estudiosos, que, conscientes de que os alunos necessitam de um ensino mais organizado e sistematizado, procuram oferecer aos professores materiais didáticos e métodos de ensino que possam atender às necessidades dos alunos.

A importância dada aos métodos de ensino é justificada pelo fato de se acreditar que os resultados desse processo estão diretamente ligados à maneira como se ensina. Juntamente com os métodos de ensino, os materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem também são de fundamental importância, já que eles também podem contribuir significativamente para que o ensino seja mais dinâmico e menos abstrato. Os materiais didáticos são, portanto, importantes instrumentos que, quando usados de maneira correta, auxiliam na busca de resultados satisfatórios nesse processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no caso.

Dentre esses materiais o LD é, sem dúvidas, um dos mais antigos e, mesmo após inúmeras renovações e mudanças resultantes das transformações da sociedade em que vivemos, ele continua sendo o principal recurso didático utilizado pelos professores de escolas da rede pública, principalmente, no Brasil.

Devido à sua representatividade nas salas de aula, o LD tem, por um lado, despertado interesse em muitos pesquisadores nas últimas décadas, mas, por outro, tem sido alvo de diversas polêmicas e críticas. Essas últimas estão associadas aos seguintes motivos: i) qualidade duvidosa; ii) autoritarismo; iii) apresentação conceitos equivocados (ROMANATTO, s/d).

Visando a definir LD, Witzel (2002, p. 11) afirma que este é “o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares”. Para Bunzen (2001), o LD está tão intimamente ligado às práticas e concepções de ensino que não podemos tratá-lo separadamente. “Questionar os materiais didáticos é questionar o próprio ensino que neles se cristaliza, uma vez que não podemos dissociar os materiais do uso que dele se faz” (BUNZEN, 2001, p. 35). Portanto, além de guiar alunos e professores, o LD é ainda uma representação das práticas educativas, que caracterizam um determinado período de uma determinada sociedade.

De forma a contextualizar a história do LD no Brasil, Bairro (s/d) retoma as primeiras manifestações impressas, advindas das transformações da Europa do século XV e XVI, que tinham como objetivo o ensino. Durante esses séculos, as teorias renascentistas ganharam impulso e já não concebiam Deus como centro de tudo, mas sim o homem.

A Igreja, nessa época, monopolizava toda a transmissão de conhecimento, cujos conteúdos ensinados eram determinados por ela, com base em sua ideologia. Esses conteúdos eram restritos aos membros da elite e do clero, sob a alegação de que os custos para o processo de transmissão dos conhecimentos eram altíssimos.

Após a Reforma Protestante, Jan Hus, um dos pensadores e propulsores dessa reforma, criou um dos primeiros manuais escolares de que se tem notícia, chamado “O ABC de Hus”, feito para a alfabetização do povo. Esse manual possuía linguagem padrão e frases religiosas, o que denota segundo Bairro (s/d), o mesmo interesse de manipulação dos fiéis, por parte de Jan Hus, funcionando como meio de disseminação de suas ideias reformistas.

Nos anos de 1525 e 1527 surgiram novas cartilhas. Em 1525 é editada, na Alemanha, a cartilha “Bokeschen vor leven ond kind”, que continha o alfabeto, os dez mandamentos, orações e os algarismos. Em 1658, Comênius, baseado na ideia de que a educação deveria começar pelos sentidos, elabora uma cartilha que tinha lições acompanhadas de ilustrações. No ano de 1702, São João Batista de La Salles, escreve o manual “Conduas das escolas cristãs”, dando ênfase à leitura para a religiosidade. (BAIRRO, s/d)

Quanto aos LDLP, a primeira cartilha de que se tem referência é “A Cartilha”, escrita pelo educador João de Barros em 1540, em Portugal. Essa cartilha possuía o alfabeto ilustrado com desenhos, os mandamentos de Deus e da Igreja e algumas orações. Seu intuito estava voltado para a decifração da escrita e não para o escrever correto. (BAIRRO, s/d)

Em 1850, Antonio Feliciano de Castilho escreve “Método português para o ensino do ler e escrever” e em 1853 ele também escreve o livro nomeado “Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, numeração e do escrever: obra tão própria para escola como para uso das famílias”.

Em 1876, João de Deus cria a “Cartilha Maternal”, cujos métodos ganharam destaque na alfabetização e se difundiram por todo Portugal, chegando até o Brasil. Esse foi o primeiro manual dos brasileiros de que se tem notícia. Segundo Mortatti (2000), o “método João de Deus” ou “método da palavração” consistia no ensino da leitura a partir da palavra. Esse método foi também denominado analítico, pois partia do todo para as partes, o que o diferenciava do método sintético, das partes para o todo.

Na tentativa de se eliminar as dificuldades de aprendizado, a questão dos métodos de alfabetização gerava grandes disputas. Mediante ao “fracasso escolar” e a busca de soluções para esse fracasso, alguns estudiosos apresentavam métodos revolucionários para o ensino, como o “método João de Deus”, mencionado anteriormente, mas havia os que ainda acreditavam no ensino tradicional. A cartilha era o instrumento de concretização desses métodos, por isso devia ser escrita de acordo com as concepções e ideologias do escritor. (MORTATTI, 2000)

No ano de 1880, Hilário Ribeiro produziu a “Cartilha Nacional”, na qual era proposto o ensino simultâneo de leitura e escrita. Nove anos mais tarde, foi publicado o “Primeiro Livro de Leitura”, escrito por Felisberto de Carvalho. Neste livro Carvalho defende o método silábico, apesar da grande perspectiva momentânea em favor do método analítico,

A partir das últimas décadas do século XIX, o Português passou a ser disciplina obrigatória nos currículos escolares brasileiros, de acordo com Bezerra (2005). Até então, o que se pode observar pelo teor das cartilhas produzidas é que o Português ensinado era apenas para a alfabetização. As novas cartilhas criadas para o ensino de LP priorizavam a leitura, baseada no padrão culto, e a escrita nas normas do bem escrever, de forma a seguir os bons escritores (BAIRRO, s/d). Dessa forma, o ensino de LP se voltava para o ensino da gramática normativa. Isso nos ajuda a compreender o fato de muitos entenderem, ainda hoje, que ensinar LP é levar os alunos a conhecerem as regras gramaticais e o funcionamento da variante tida como correta.

Em 1929, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tinha por objetivo distribuir obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Na década de 1930, na tentativa de construir uma política educacional consistente, o Estado brasileiro cria, segundo Witzel (2002), uma proposta de regulamentação para a produção e distribuição do LD. Nessa mesma época, as denominadas cartilhas recebem o nome de **Livros Didáticos**. Oito anos mais tarde, durante o governo de Getúlio Vargas, é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha por finalidade examinar, avaliar os LD, autorizando-os ou não para o uso nas escolas.

Witzel (2002) ressalta que a criação dessa comissão se deu no período do Estado Novo, ou seja, em um período político bastante autoritário. Por esse motivo, os critérios de avaliação dos LD se ligavam mais à formação de um espírito de nacionalidade ou a ideais políticos do que ideais pedagógicos.

A CNLD se mostrou pouco eficaz no cumprimento de seus objetivos. Em 1945 a comissão passou por uma organização em seu funcionamento, mas os sérios problemas de operacionalização e as críticas ao seu desempenho não cessaram.

Durante os anos de 1960, ficou acordada, entre o governo brasileiro e o americano, a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que previa, além da distribuição de LD, cursos para professores, bolsas de estudos e instalação de bibliotecas.

Witzel (2002) aponta que tal comissão foi criticada e acusada de ser uma estratégia de controle do governo americano sobre as escolas brasileiras. Por apresentar resultados desastrosos, em 1971, a COLTED foi extinta.

Com a extinção da COLTED, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), que ficou responsável por desenvolver o PNLD. Ainda, com o intuito de solucionar os

problemas com os LD, em 1976, o Programa do Livro Didático (PLD) foi transferido para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Essa fundação tinha como diretrizes produzir o material didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional, mas os entraves com o LD continuavam.

No início da década de 1980, o governo transfere novamente a responsabilidade de gerenciar o PNLN, dessa vez ao Fundo de Assistência ao Estudante (FAE), mas os problemas com o prazo de distribuição comprometeram esse órgão.

Para Witzel (2002), todos esses episódios frustrantes da história do LD no Brasil se devem ao fato das comissões organizadoras serem compostas por técnicos e assessores de governo pouco familiarizados com os problemas da educação, e, raramente, qualificados para lidar com os problemas dos LD.

Atualmente, as questões relacionadas ao LD são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que executa, segundo o site do Ministério da Educação (MEC), três programas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

Além de fornecer, gratuitamente, os LD para escolas das redes federais, estaduais e municipais, o FNDE ainda promove a seleção dos LD a serem usados. O FNDE emite um edital pela internet que determina as regras e o prazo para a inscrição das obras. Em seguida, é realizada a avaliação oficial pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), que analisa se as obras apresentadas estão de acordo com as exigências estabelecidas. Após a seleção das obras, o FNDE publica o Guia do Livro Didático, que tem por finalidade auxiliar, por meio de resenhas críticas, o professor quanto à escolha dos LD a serem adotados pela escola.

Como pode ser visto, os LD passaram por vários problemas, mas não podemos negar que também houve avanços significativos que contribuíram para sua legitimação como o principal material didático usado nas salas de aula da rede pública. Apesar de ainda haver quem considere o LD como uma produção menor, como ressalta Bittencourt (s/d), não se pode negar que ele é um importante instrumento no processo de escolarização.

Assim, justificamos o nosso interesse em trabalhar com o LD devido a essa representatividade que ele ganhou ao longo dos últimos anos e por acreditarmos que, assim como em outras disciplinas, o LD possui importante papel no ensino e

aprendizagem de LP. Além disso, por meio dele é possível que os professores tenham acesso às novas pesquisas e investigações desenvolvidas no âmbito acadêmico, funcionando como a principal ferramenta utilizada pelos professores em sala de aula.

## **1.2. O TEXTO COMO INSTRUMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Embora o texto como unidade de ensino tenha sido atualmente tema para diversas discussões, não é de hoje que ele tem espaço no ensino de línguas. Segundo Rojo (2007), já desde a instituição da disciplina Língua Portuguesa como sendo obrigatória nos currículos escolares no Brasil, o texto encontrava seu lugar nas salas de aula, apesar de secundário à gramática. Os textos eram abordados nas aulas de Retórica e Poética, eram textos clássicos da literatura usados com o objetivo do ensino da arte do bem falar e do bem escrever.

Com o surgimento da Linguística Textual no Brasil, por volta de 1960, pesquisadores começaram a apontar o texto como instrumento fundamental para o ensino de línguas, mas foi na década de 1970, momento em que o Brasil passava por um rápido processo de modernização na economia e comunicação, que eclodiu a necessidade de mudanças no ensino. Com isso, há um deslocamento do ensino normativo, que priorizava a gramática da língua, para um ensino voltado para a formação de leitores e produtores de textos e análises gramaticais ligadas ao texto. Essa fase corresponde, segundo Rojo (2007), à “virada pragmática”.

Durante as primeiras décadas desse novo ensino, o texto foi tomado como objeto que propiciava a leitura, que estimulava a produção e que possibilitava análises linguísticas. Na segunda metade da década de 1980, os tipos de texto são tomados como conteúdos e, com isso, o texto passa a ser o desencadeador de estratégias e habilidades para a produção de novos textos. Foi, então, que algumas propriedades estruturais do texto ganharam destaque e os tipos textuais - a narração, a descrição, a argumentação, a exposição, a injunção e a dissertação – começaram a ser enfocados.

Marcuschi (2010) assim define tipo textual:

uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados;

a rigor são modos textuais. (...) O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo. (MARCUSCHI, 2010, p. 154-155)

Na perspectiva da tipologia textual, o trabalho com a língua é feito com base apenas nos aspectos estruturais, e o texto passa a ser apenas pretexto para um ensino de regras textuais generalizadas, sendo que as propriedades específicas dos textos são desconsideradas. A leitura do texto passa a ser momento de extração de informações, em que não se levava em conta uma leitura interpretativa ou crítica por parte dos alunos e a produção textual consistia em seguir os bons modelos, ou seja, as regras gramaticais passam a dar lugar às regras de extração e aplicação para a construção de “bons” textos, de acordo com Rojo (2007). Isso contribuiu para a formação de um aluno com pouca autonomia textual e com capacidade rasa de leitura.

Tais questões levaram pesquisadores a repensar o ensino. E foi a partir disso, que pesquisas de diversos países propuseram que o texto fosse focado a partir de suas propriedades funcionais, seu contexto e não mais a partir das propriedades estruturais. Com isso, as situações de produção, de circulação e de significação dos textos passam a ter mais relevância. A essas mudanças teórico-metodológicas, Rojo e Gláis (2010) denominam “virada discursiva ou virada enunciativa”.

Com essa nova proposta de ensino, em que o texto é instrumento de ensino, o objetivo do professor deixa de ser o desenvolvimento da competência linguística e passa a ser o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

A competência comunicativa<sup>3</sup> é definida por Travaglia (2002, p.17) como “a capacidade do usuário (da língua) de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”.

Nesse sentido, o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno é imprescindível, já que ela é a capacidade que o indivíduo possui de se adequar as diversas situações discursivas, de saber produzir e compreender os textos gerados no momento da enunciação. Dessa maneira, Travaglia (2002) defende a necessidade de propiciar o contato dos alunos com as diversas situações de interação, que se realizam por meio dos textos.

---

<sup>3</sup> Neste estudo o termo **competência** é entendido de acordo com Deel Hymes (1974). A alternância, no texto, **competência discursiva/comunicativa** adequa-se às perspectivas dos autores citados.

A importância do texto como instrumento no processo de ensino e aprendizagem também é ressaltada por Geraldi (2003, p.135), que afirma que o texto é o “ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”, o que significa que a partir do texto é possível trabalhar vários aspectos da língua, como os fonéticos, os morfológicos e os sintáticos, além da produção e compreensão dos textos. Assim, o trabalho com textos no processo de ensino e aprendizagem se justifica, pois a partir deles é possível explorar variados fenômenos linguísticos ligados diretamente às situações de interação, o que possibilita um ensino mais significativo tanto para o professor quanto para o aluno.

### 1.3. OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Com as mudanças ocorridas no tratamento do texto nas salas de aula, o ensino das tipologias textuais dá lugar ao tratamento funcional do texto, o que fez com que o texto passasse a ser visto sob uma nova perspectiva, a dos gêneros textuais ou discursivos<sup>4</sup>.

As discussões sobre os gêneros, certamente, não são recentes. Já desde a literatura clássica via-se a necessidade de classificação dos textos a partir de suas características e diferenças entre si. Foi então que Platão e Aristóteles propuseram que os textos fossem classificados, a princípio, como gêneros lírico, épico e dramático. Todavia, com os avanços nos estudos da linguagem, a concepção de gênero ganhou espaço em diversas áreas e não mais se limitando aos estudos da literatura, abrangendo também áreas como Etnografia, Sociologia, Antropologia, e Linguística (MARCUSCHI, 2010, p.147).

Na Linguística, as principais reflexões acerca dos gêneros se deram a partir dos estudos de Bakhtin (1895-1975). Para esse autor, o uso da língua efetua-se por meio de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, que refletem as condições específicas e as finalidades dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. Esses

---

<sup>4</sup> Embora a teoria dos **gêneros do discurso** e a teoria dos **gêneros textuais** encontrem-se enraizadas nos pressupostos teóricos de Bakhtin, pesquisas apontam uma divergência entre seus objetos de estudo. Enquanto a perspectiva dos gêneros textuais remete a uma leitura funcional do texto, em que são levadas em consideração as características formais dele e as similaridades que ele apresenta com outros, a teoria dos gêneros do discurso orienta-se para a situação de enunciação em que o gênero ocorre (ROJO 2005). Filiamo-nos a teoria dos **gêneros discursivos** por acreditarmos na necessidade de exploração das características das situações de enunciação e não apenas de “fazermos análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem” (ROJO 2005, p.207)

enunciados são caracterizados por três elementos; **estilo verbal, conteúdo temático e estrutura composicional** (BAKHTIN, 2000, p. 279)

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos de *gêneros do discurso*. (BAKHTIN 2000, p. 279)

Segundo Bakhtin (2000), a utilização da língua está diretamente relacionada às esferas de atividades humanas. Para cada uma dessas esferas de atividade, toda sociedade cria tipos de enunciados, que auxiliam o falante a agir linguisticamente. Esses enunciados são os **gêneros do discurso**, que podem ser caracterizados por sua estabilidade, uma vez que podem variar de acordo com a necessidade, intenções e individualidade de quem fala. Embora nem todos sejam propícios ao estilo individual dos falantes, são estáveis, pois possuem forma padronizada, o que contribui para que o falante os reconheça e os utilize, de acordo com as necessidades de uma dada situação comunicativa. Além disso, os gêneros que já existem podem sofrer mudanças ou podem aparecer, surgir gêneros novos, uma vez que as atividades humanas também evoluem, mudam de acordo as necessidades humanas.

A partir dos estudos de Bakhtin e o aumento das investigações a respeito desse assunto, os gêneros discursivos passaram a ser vistos na Linguística sob várias perspectivas. Marcuschi (2010, p. 152) elenca sete importantes perspectivas sob as quais os trabalhos têm sido realizados. São elas:

- a) Perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin);
- b) Perspectiva comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter);
- c) Perspectiva sistêmico-funcional (Halliday);
- d) Perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Swales, Bhatia);
- e) Perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para o ensino de língua materna (Bronckart, Dolz, Scheneuwly);

- f) Perspectiva de análise crítica (N. Fairclough; G. Kress);
- g) Perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (C. Miller, Bazerman, Freedman).

Sob uma perspectiva interacionista, destacam-se Dolz e Schneuwly, que, influenciados por Bakhtin e Vygotsky, se vinculam ao estudo dos gêneros no ensino de LM (MARCUSCHI 2010, p. 153) e concebem os gêneros como instrumentos, no sentido psicológico Vygotskiano. Nesse sentido, o gênero é entendido como um instrumento de desenvolvimento de capacidades e, por isso, medeiam as atividades entre o sujeito e o objeto. A atividade é mediada por instrumentos específicos, que são produzidos pela sociedade de acordo com as experiências das gerações anteriores. Esses instrumentos “encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir”. (SCHNEUWLY 2010 p.21).

Retomando Bakhtin (2000), Schneuwly (2010) afirma que os gêneros discursivos ainda possuem importante papel no tocante ao desenvolvimento da linguagem, pois é, segundo ele, por meio da evolução dos gêneros primários para secundários que o desenvolvimento da linguagem na criança ocorre. Para isso, entendamos a definição dada por Bakhtin (2000, p. 281) aos gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são caracterizados pela enunciação espontânea, possuem um grau relativamente baixo em relação à complexidade dos gêneros secundários, pois os secundários são resultados de circunstâncias de comunicação cultura, elaboradas e evoluídas e se dá, principalmente, pela escrita. Os gêneros primários são, portanto, “o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas da linguagem”, que “se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas” (SCHNEUWLY 2010, p.27.).

Schneuwly aponta três dimensões para os gêneros primários:

- troca, interação, controle mútuo pela situação;
- funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
- nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso. (SCHNEUWLY 2010, p.26)

Os gêneros secundários, por sua vez, são marcados pelo contexto linguisticamente criado, coesão interna e autonomia quanto à situação e a não funcionabilidade por imediatez.

No que tange ao desenvolvimento dos gêneros textuais, Schneuwly (2010) aponta que os gêneros primários são apreendidos espontaneamente nas práticas comunicativas cotidianas da criança, ao passo que os gêneros secundários necessitam de algum tipo de intervenção. Assim, é função do ensino de LM proporcionar o desenvolvimento dos gêneros secundários, pois eles são mais complexos, mediados pela leitura e escrita e ligados a situações de comunicação mais formais.

Para o ensino dos gêneros, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) partem da ideia de que é possível trabalhar tanto a oralidade quanto a escrita de forma organizada, partindo da criação de situações reais de comunicação em ambas as modalidades em que são trabalhados o contexto de produção, as finalidades do gênero, os produtores e receptores. Para isso, é necessário que se crie um conjunto de atividades que auxiliarão o aluno na apropriação do gênero. A esse conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero discursivo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) denominam sequências didáticas. A sequência didática tem, portanto, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero, possibilitando-o ser bem sucedido em uma dada situação de interação.

A estrutura de base de uma sequência didática é representada pelos autores da seguinte maneira:

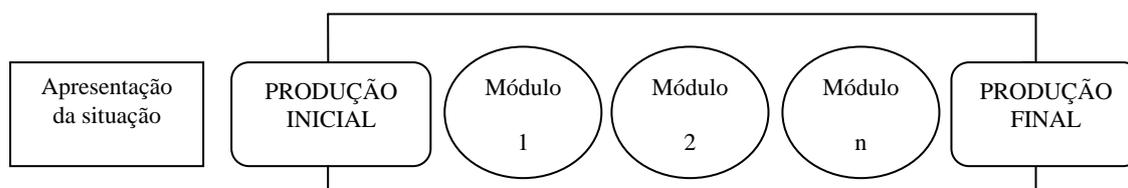


Figura 1 - Esquema da sequência didática. Dolz, Noverraz e Schneuwly. 2010, p.83

Como pode ser visto, a sequência didática é composta por quatro partes, a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final. Na apresentação da situação é, em uma primeira dimensão, realizada uma apresentação inicial do gênero, em que é explicada aos alunos em que contexto ele ocorre, qual a sua modalidade, se oral ou escrita, para que o gênero é produzido, quais as suas finalidades, e, em uma segunda dimensão, é necessário preparar os conteúdos dos textos que serão

produzidos, nessa fase será possível a apresentação de modelos do gênero a ser realizado.

A produção inicial é a primeira formulação do texto pelos alunos. Essa etapa permite que o professor faça uma primeira avaliação das capacidades dos alunos e ajuste os exercícios previstos para as próximas etapas da sequência didática de acordo com as necessidades reais da turma. Por esse motivo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 86) afirmam que “a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática”.

Os módulos correspondem às atividades ou exercícios que permitem trabalhar as dificuldades encontradas na produção inicial e dar ao aluno os instrumentos para superá-las. O aluno se deparará com problemas específicos de cada gênero, por isso é necessário que se trabalhe problemas relativos a diferentes níveis de funcionamento: representação da situação de comunicação, elaboração de conteúdos, planejamento do texto e realização do texto.

A produção final é a última etapa da sequência, é o momento em que o aluno coloca em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos e que o professor avalia os progressos alcançados pelo aluno.

O ensino de LM por meio das sequências didáticas se justifica, portanto, pois, por ser um trabalho modular, considera as necessidades e dificuldades do aluno. Por isso não são trabalhadas ideias, frases ou palavras soltas, mas toda complexidade textual. Além disso, por trabalhar com a oralidade e a escrita, as sequências didáticas não privilegiam apenas uma das modalidades, permitindo articular a produção de gênero com outros domínios de ensino da língua, como a gramática, por exemplo. Assim, por meio das sequências didáticas, é possível preparar o aluno para as mais diversas situações discursivas da vida cotidiana.

## **1.4 O TRATAMENTO DOS GÊNEROS ORAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

No intuito de contribuir para a temática da oralidade em sala de aula, muitas pesquisas têm procurado investigar quais são as representações habituais do oral e de seu ensino. Em uma pesquisa realizada por Schneuwly (2010) é questionado a professores o que é o **oral**. O pesquisador agrupou as respostas em três grandes grupos,

o **Oral como materialidade**, o **Oral como espontaneidade** e o **Trabalho sobre o oral como norma**. Em oral como materialidade, Schneuwly (2010) constatou que os professores concebem oral como algo que se materializa por meio da voz, por meio da boca e ainda por meio do corpo. Em oral como espontaneidade, o oral é tido como meio para se expressar, usar as próprias palavras e ideias. Nesse sentido, o oral é visto como lugar de liberdade, de espontaneidade. Em oral como norma é colocado como dependente de sua relação com a norma escrita.

Como opinião majoritária dos professores entrevistados, Schneuwly (2010) observou que a concepção de oral está fortemente ligada à espontaneidade, ao cotidiano, meio pelo qual se comunicam alunos entre si e alunos entre professores. Essa concepção do oral tem levado muitos professores a afirmarem que a oralidade não é papel da escola, já que esta tem de desenvolver a escrita dos alunos e que esses já chegam à escola falando. Dessa forma, o oral é tido como não ensinável, pois é aprendido naturalmente. Entretanto, ao partirmos dos objetivos do ensino de LM, apontados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), tais concepções se mostram incoerentes, uma vez que a escola tem o papel de:

- Preparar os alunos para dominar sua língua, nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e falar;
- Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa de auto-regulação;
- Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY 2010, p.93);

Assim, levando em consideração que há inúmeras situações discursivas faladas, a escola possui grande responsabilidade quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas ao uso da modalidade oral da língua:

Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras diferenciadas, segundo suas personalidades. (SCHNEUWLY 2010, p. 117)

Considerando que o objetivo do professor de língua é desenvolver a competência discursiva de seus alunos, de modo que eles sejam capazes de usar, eficientemente, a língua nas mais diversas situações de comunicação, o desenvolvimento da linguagem oral é imprescindível no ensino de LM. Entretanto, o que se tem notado é que a oralidade tem tido pouquíssimo espaço nas aulas de LM. Um dos motivos que contribuem para essa pouca representatividade do oral em sala de aula é que, muitas vezes, a oralidade é tida como pobre, popular, comum e que, portanto, não precisa ser ensinada durante as aulas de LM, que, aliás, devem se preocupar com o desenvolvimento da escrita. Mas, não podemos nos esquecer de que há várias situações orais predominantemente formais, que necessitam da intervenção da escola, já que elas não são aprendidas espontaneamente, ou seja, são formas cognitivas complexas que estão ligadas a lugares de aprendizagem e não a situações cotidianas, o que justifica, mais uma vez, a presença e a valorização da oralidade na sala de aula.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

O material selecionado para análise é constituído de oito<sup>5</sup> coleções de LDLP, dedicadas aos alunos do Ensino Médio, editadas entre os anos 2000 e 2009. São elas: **Português: novas palavras: literatura, gramática, redação** (AMARAL [et al.] 2000), **Práticas de linguagem: leitura & produção de textos: ensino médio** (ERNANI; NICOLA, 2001), **Português. Volume único. Ensino Médio** (FARACO; MOURA, 2002), **Português: Linguagens** (CEREJA; MAGALHÃES; COCHAR, 2003), **Língua Portuguesa: ensino médio, volume único: livro do professor** (TAKAZAKI, 2004), **Português - Língua, Literatura, Produção de texto** (ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2005), **Português: Volume único.** (MAIA, 2008) e **Português: projetos, volume único** (FARACO; MOURA, 2009).

Os LDLP foram selecionados com base no seguinte critério: ter sido adotado por escolas e, portanto, obedecer às orientações dos PCN e, principalmente, às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM (BRASIL, 2006, 2002aeb, 2000, 1999aeb).

---

<sup>5</sup> Inicialmente, objetivávamos analisar onze coleções de LDLP dos anos de 2000 a 2010. No entanto, foi possível a análise de apenas oito coleções, pois não encontramos coleções correspondentes aos anos de 2006, 2007 e 2010. Isso aconteceu porque essas coleções são utilizadas durante três anos e as utilizadas nos anos de 2006, 2007 e 2010 foram escolhidas em anos anteriores.

Considerando esse critério e os objetivos propostos, baseamo-nos nas seguintes questões de pesquisa:

- a) Os gêneros orais são abordados nos livros didáticos selecionados?
- b) Qual é o espaço dedicado aos gêneros orais e o espaço dedicado aos gêneros escritos nos LDLP analisados?
- c) Quais e quantos são os gêneros orais que aparecem nos LDLP selecionados?
- d) Quais são as atividades propostas para o trabalho com os gêneros orais apresentadas pelos LDLP para analisados?

Com base nessas questões, a análise foi realizada da seguinte maneira:

- I) Contagem dos gêneros orais e escritos trabalhados pelos autores;
- II) Descrição do tratamento oferecido aos gêneros orais pelos LD analisados e, finalmente,
- III) Discussão desse tratamento com base no modelo didático de Dolz e Schneuwly (2010).

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira coleção analisada, de 2000, faz menção a alguns gêneros, mas não os explora, é o caso do gênero **teatro**, mencionado a fim de se trabalhar o teatro de Gil Vicente, e do gênero **sermão**, usado para exemplificar os sermões de Antônio Vieira. Essa coleção é dividida em **Literatura, gramática e redação**. É em **Redação** que Amaral (2000) trabalha com a produção textual e, ao invés de trabalhar com os gêneros, trabalha a descrição, a narração e a dissertação, ou seja, com os tipos de texto. Nessa coleção, não há, portanto, um trabalho com os gêneros do discurso, muito menos com os gêneros orais.

A coleção 2001 é dividida em seis partes, sendo uma delas intitulada **Os gêneros**. É nesta parte que os gêneros do discurso aparecem, mas como pertencentes a tópicos maiores denominados **A narração, A descrição e A dissertação**. Os autores não apresentam uma distinção entre os gêneros do discurso e os tipos textuais. É proposto um tratamento para os gêneros, no entanto, são tratados também os tipos textuais, o que causa confusão conceitual. Nessa coleção são trabalhados dez gêneros do discurso, descritos no quadro abaixo:

Coleção de 2001	
Gêneros Escritos Trabalhados	Gêneros Orais Trabalhados
Bilhete, Carta, Descrição de processos (Instruções), E-mail, Entrevista, Poesia, Quadrinhos, Relato, Requerimento e Telegrama	

Quadro 1 - Gêneros discursivos trabalhados na coleção de 2001.

Apesar de o gênero **entrevista** representar tanto a modalidade linguística escrita quanto a oral, ele só foi apresentado sob seu aspecto escrito, o que comprova a preocupação de Ernani e Nicola (2001) com os gêneros escritos.

Na coleção de 2002, as questões de literatura, gramática e redação estão presentes em todos os capítulos. É nas partes destinadas à redação que três gêneros são trabalhados: o **resumo**, a **resenha crítica** e a **crônica**. Da mesma forma, são trabalhados os tipos descrição e dissertação, ou seja, esses tipos textuais são trabalhados como os gêneros e não há distinção entre eles. Mas uma vez os gêneros orais não aparecem.

Coleção de 2002	
Gêneros Escritos Trabalhados	Gêneros Orais Trabalhados
Crônica, Resenha Crítica e Resumo	

Quadro 2 - Gêneros discursivos trabalhados na coleção de 2002.

A coleção de 2003 é uma das que selecionamos por ter sido utilizada recentemente por algumas escolas da cidade de Uberlândia e é primeira em que encontramos um trabalho com os gêneros orais. As unidades dessa coleção são divididas em capítulos destinados à análise da língua, à literatura e à produção de texto, espaço dedicado aos gêneros discursivos. Os gêneros trabalhados nessa coleção são:

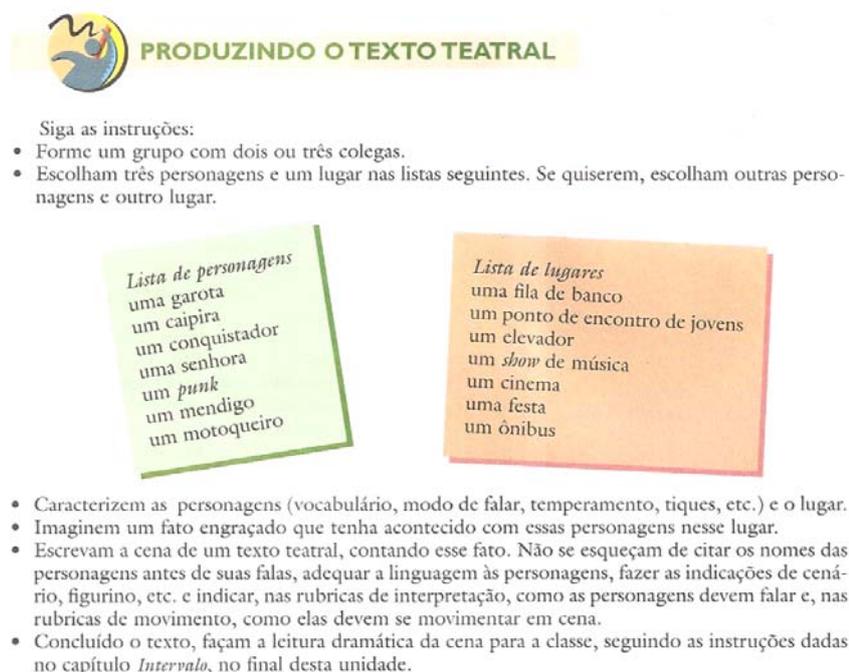
Coleção de 2003	
Gêneros Escritos Trabalhados	Gêneros Orais Trabalhados
Carta Argumentativa, Contos, Crônica, Editorial, Notícia, Poema, Relato, Reportagem, Teatro e Textos Publicitários	Debate Regrado e Teatro

Quadro 3 - Gêneros discursivos trabalhados na coleção de 2003.

Nesta coleção, no total, são trabalhados onze gêneros do discurso, sendo nove escritos e dois orais, o teatro e o debate regrado.

No capítulo em que se trabalha o texto teatral, é feita a apresentação de um fragmento do **Auto da Compadecida**, de Ariano Suassuna, e um breve resumo da obra. Em seguida, são propostas seis perguntas que tratam de questões concernentes ao fato principal do texto, ao tempo de duração da cena, ao narrador, ao tipo de discurso e questões estruturais do teatro escrito, letras de tipo diferentes que indicam os personagens. Ao longo do capítulo há quatro quadros, o primeiro trata da função do teatro, o segundo, da conjunção entre ator, texto e público, o terceiro sobre o encontro do teatro com outras artes, como a pintura, a arquitetura e a música e o quarto sobre as características do texto teatral escrito.

Percebemos que o gênero **teatro** é trabalhado tanto no nível da fala quanto no da escrita. A atividade de produção do gênero também abrange ambos os níveis. Cereja, Magalhães e Cochar (2003) sugerem que os alunos formem grupos com dois ou três colegas, caracterizem as personagens e os lugares, imaginem um fato engraçado, escrevam a cena do teatro contando esse fato e façam uma leitura dramática, como mostra a figura reproduzida a seguir:



**PRODUZINDO O TEXTO TEATRAL**

Siga as instruções:

- Forme um grupo com dois ou três colegas.
- Escolham três personagens e um lugar nas listas seguintes. Se quiserem, escolham outras personagens e outro lugar.

*Lista de personagens*

- uma garota
- um caipira
- um conquistador
- uma senhora
- um *punk*
- um mendigo
- um motoqueiro

*Lista de lugares*

- uma fila de banco
- um ponto de encontro de jovens
- um elevador
- um *show* de música
- um cinema
- uma festa
- um ônibus

- Caracterizem as personagens (vocabulário, modo de falar, temperamento, tiques, etc.) e o lugar.
- Imaginem um fato engraçado que tenha acontecido com essas personagens nesse lugar.
- Escrevam a cena de um texto teatral, contando esse fato. Não se esqueçam de citar os nomes das personagens antes de suas falas, adequar a linguagem às personagens, fazer as indicações de cenário, figurino, etc. e indicar, nas rubricas de interpretação, como as personagens devem falar e, nas rubricas de movimento, como elas devem se movimentar em cena.
- Concluído o texto, façam a leitura dramática da cena para a classe, seguindo as instruções dadas no capítulo *Intervalo*, no final desta unidade.

Figura 2 - Proposta de Atividade para a produção do teatro da coleção 2003.

Para o trabalho com o debate regrado, os autores apresentam um debate escrito retirado da revista **Pais & Teens** de 1997, em que vários adolescentes debatem sobre

“ficar”, “um relacionamento sem compromisso”, segundo a coleção. Depois, são propostas sete questões que introduzem o que é o debate regrado. Uma explicação posterior completa a exposição do gênero, como também dois quadros “O debate do dia-a-dia” e “Características do debate regrado público”. Após a apresentação do gênero na parte de produção, são apresentadas cinco opiniões sobre o tema em questão. Em seguida, são estabelecidos cinco princípios básicos para a realização de um bom debate. Só então é proposto aos alunos que realizem, sob orientação do professor, um debate sobre o mesmo tema em sala. Para isso, são sugeridas algumas questões que auxiliarão o debate.

Ainda nessa coleção, de 2003, na sessão **Intervalo**, em que são propostas atividades diferenciadas com imagens, músicas, teatro, e outros, ao final do capítulo em que é tratado o texto argumentativo escrito, é proposta uma atividade de produção de um júri-simulado. São oferecidos passos para a realização dessa atividade, porém não há explicações sobre o fato de o júri-simulado ser um gênero, como também não são explicadas as características próprias desse gênero. Por esse motivo não consideramos o júri-simulado como um gênero trabalhado nessa coleção.

Na coleção de 2004, 31 gêneros do discurso são abordados. São eles:

<b>Coleção de 2004</b>	
<b>Gêneros Escritos Trabalhados</b>	<b>Gêneros Orais Trabalhados</b>
Anúncio, Artigo de Opinião, Artigo de Revista, Carta Argumentativa, Carta de Apresentação, Carta Pessoal, Chamada jornalística, Charge, Classificado, Conto, Crítica, Crônica, Currículo, Discurso Político, Editorial, Entrevista, Gráfico, Legenda, Manchete, Manifesto, Nota de jornal, Reportagem, Resenha, Tabela, Teatro, Texto dramático e Tira	Entrevista e Exposição Oral

Quadro 4 - Gêneros discursivos trabalhados na coleção de 2004.

No capítulo inicial, é definido, em **Estudo do texto**, gênero textual, também denominado pela autora por *seqüências discursivas*, de modo a se apresentar a diferença entre os gêneros e os tipos textuais.

Considerando-se que todo texto é o resultado de uma interação social, podemos encontrar infinitos gêneros de texto: notícia, poema, propaganda, anúncio, classificado, manifesto, discurso político, texto

teatral, editorial, entrevistas, etc., etc. Esse universo de textos, porém, é relativamente organizado e estável. Prova disso é o fato de reconhecermos quase imediatamente uma notícia ou uma receita culinária. Os gêneros possuem especificidades que os distinguem dos demais. (TAKAZAKI 2004, p. 42)

Alguns gêneros que ocorrem na oralidade e na escrita também foram considerados por essa autora apenas como gêneros escritos. É o caso do manifesto, do teatro, do discurso político e da exposição científica. Para ilustrar a visão dessa autora, reproduzimos abaixo o tratamento oferecido ao gênero exposição científica:

## A exposição

Os textos de divulgação científica expõem informações de pesquisadores e cientistas. Para isso, utilizam-se especialmente da organização expositiva.

Costumamos usar a palavra “expor” em dois sentidos. No sentido de exhibir, de mostrar, por exemplo: Fulano está expondo suas pinturas na sala de Artes. Ou podemos usar a palavra “expor” no sentido de explicar, apresentar um assunto oralmente ou por escrito: “Fulano expôs os relatórios mais recentes sobre ensino de língua portuguesa”. É nesse último sentido que vamos usar a palavra “expor”.

Para começar, leia a breve explicação abaixo sobre os ideogramas.

**Ideogramas são elementos gráficos e convencionais que representam idéias. São usados especialmente pelas escritas chinesa e japonesa. Os ideogramas se diferem do nosso alfabeto, que se reporta ao aspecto sonoro. No Japão, são cerca de 4 500, com 30 mil variações; na China, mais de 50 mil. Para aprender a ler, uma criança precisa reconhecer aproximadamente dois mil caracteres, o que requer seis anos de estudos.**



A **definição** é um dos recursos da exposição. Definir ou conceituar é dizer o que determinada palavra significa. Observe que a definição acima requer, além da explicação verbal, uma ilustração esclarecedora. Para definir ou conceituar um ser ou fenômeno, é importante:

- distingui-lo de outros da mesma classe. No parágrafo lido, por exemplo, a escrita alfabética foi usada como contraponto ao ideograma.
- ser preciso. Se, por exemplo, “ideogramas” fosse definido como sendo “as letras da escrita japonesa”, incorrer-se-ia em um grave problema conceitual, pois a escrita japonesa é formada por ideogramas e representações fonéticas. Em outras palavras, dizer que ideograma é letra da escrita japonesa é tomar o exemplo como conceito.

**Observação:** é preciso considerar que, muitas vezes, o termo a ser definido possui vários sentidos. Nesse caso, é preciso deixar claro qual é o significado que está sendo considerado na sua exposição.

O **exemplo** é outro recurso da exposição. Exemplificar facilita o entendimento de uma explicação. Observe que, no texto sobre o ideograma, é imprescindível que se dê amostras: “usados especialmente pelas escritas chinesa e japonesa”. Além disso, a ilustração também é uma forma de exemplificar e esclarecer o assunto.

A **apresentação de dados** (recentes, atuais, históricos, concretos, etc.) é uma forma de exemplificar e criar interesse pelo assunto. No breve texto sobre ideograma, por exemplo, discorre-se, com números precisos, sobre o uso dos ideogramas na escrita chinesa e japonesa. Se, eventualmente, a apresentação desses dados se limitasse a uma informação como “a escrita oriental possui muitos ideogramas”, incorrer-se-ia em generalização excessiva, o que, de forma alguma, é esclarecedor.

Figura 2 - Explicação do gênero *Exposição Científica* apresentada pela coleção de 2004.

Os gêneros orais, por sua vez, são trabalhados da seguinte forma: no trabalho com o **teatro**, por exemplo, inicialmente, o gênero é definido e é apresentada sua estrutura e especificidades. Em seguida, é proposta uma atividade de produção do gênero. Para isso, a autora elenca passos a serem seguidos. Posteriormente, sugere-se que o teatro seja encenado no colégio.

No tratamento do gênero **entrevista**, propõem-se algumas questões prévias a partir das quais se questiona o seguinte: “Em uma entrevista, o diálogo travado é totalmente espontâneo? Por quê?”, “No cotidiano, as conversas são tão ordenadas como a entrevista reproduzida?”. Logo após é apresentada um modelo de entrevista e em um tópico seguinte, **Entrevista**, é apresentado o gênero.

De modo geral, observamos no trabalho com os gêneros discursivos na coleção de 2004, que é feita uma apresentação do gênero, momento em que são apontadas as principais características deles, e é dado um exemplo. Em seguida, é proposta uma atividade de produção do gênero. Durante o capítulo, além das perguntas que promovem reflexões sobre o gênero trabalhado, há sempre mais de uma proposta de atividade, o que coopera positivamente para o aprendizado do gênero.

Na coleção de 2005 são poucos os gêneros trabalhados. A coleção é constituída de três volumes a serem usados nas três séries do Ensino Médio e em toda a coleção são trabalhados apenas os seguintes gêneros: carta argumentativa, crônica, gráfico, relato e texto publicitário. Abaurre, Pontara e Fadel (2005) utilizam de vários gêneros como, poema, quadrinhos, trechos de artigo de opinião, mas vemos que o uso deles se restringe a exemplificação da Literatura e Gramática, não há exploração do gênero. Em um dos volumes, há um tópico “Os contos: o exercício crítico em narrativas curtas” que propõe um trabalho com o gênero conto, mas a explicação desse gênero é mínima e insuficiente para a compreensão do mesmo. Por isso, não consideramos este gênero como trabalhado, assim como outros que também foram apenas mencionados, como a crônica, que aparece no enunciado de uma atividade relativa ao estudo de pronomes.

Coleção de 2005	
Gêneros Escritos Trabalhados	Gêneros Oraís Trabalhados
Carta argumentativa, Crônica, Gráfico, Relato e Texto Publicitário.	

Quadro 5 - Gêneros discursivos trabalhados na coleção de 2005.

Na coleção 2008, Maia trabalha os seguintes gêneros:

<b>Coleção de 2008</b>	
<b>Gêneros Escritos Trabalhados</b>	<b>Gêneros Oraís Trabalhados</b>
Abaixo-Assinado, Carta Comercial, Comunicado, Convite, Currículo, Entrevista, Memorando, Ofício, Pesquisa (Texto Científico), Procuração, Relatório de Estágio, Requerimento, Resumo, Tese, Texto jornalístico, Texto publicitário	

Quadro 6 - Gêneros discursivos trabalhados na coleção de 2008.

Nesta coleção, é feita uma breve explicação sobre os gêneros discursivos, se apresenta um exemplo e uma proposta de atividade de produção do gênero. Os gêneros são trabalhados na parte de produção de texto, sessão em que Maia (2008) trabalha com os gêneros e também com alguns tipos textuais. Pelo quadro acima, pode-se perceber que, embora haja um tratamento dos gêneros escritos, não há trabalho com os gêneros orais. Ao final da primeira unidade trata-se da comunicação oral, ressaltando apenas como deve ser o registro da língua, o tom e os comportamentos adequados para essa situação.

A última coleção analisada, de 2009, é dividida em quatro grandes unidades compostas por quatro capítulos. Ao final de cada capítulo aparece um gênero escrito e ao final de cada unidade um trabalho com a oralidade. Se considerarmos que na coleção há 16 capítulos e 4 unidades, vemos a desproporção entre o espaço dedicado aos gêneros orais em relação aos gêneros escritos. Os gêneros trabalhados na coleção são:

<b>Coleção de 2009</b>	
<b>Gêneros Escritos Trabalhados</b>	<b>Gêneros Oraís Trabalhados</b>
Autobiografia, Carta, Crítica, Crônica, Currículo, Depoimento, Ensaio, Entrevista, Exposição Científica, Notícia, Relato, Reportagem, Resenha, Resumo, Roteiro de Cinema e Texto Teatral	Debate Regrado, Entrevista Oral, Exposição Oral ou Seminário e Mesa-redonda.

Quadro 6 - Gêneros discursivos trabalhados na coleção de 2009.

Em alguns capítulos há propostas de atividades a serem respondidas oralmente, mas Faraco e Moura (2009) não deixam claro quais os objetivos dessas atividades e não

informam para quem os alunos devem responder oralmente. Em uma dessas atividades, é apresentada uma parte do conto “Fugir do carnaval”, de Carlos Drummond de Andrade, e, em seguida, algumas questões, dentre as quais destacamos a que segue:

**“Releia o final do texto para responder. O verbo aderir significa: “juntar-se”; “unir-se a uma iniciativa”. Crie uma frase com esse verbo, em qualquer tempo ou modo, que resuma o final do texto. O sujeito da frase deve ser a palavra Miniamo”.**  
(FARACO & MOURA, 2009 p. 21)

Percebemos nesta proposta de atividade oral apenas uma preocupação com questões gramaticais e não com a oralidade. O mesmo ocorre com outra atividade para ser respondida oralmente, com base no texto “As cinco deusas encantadas na corte do rei Gavião”.

2. **“Amor, eu vim te conhecer...” A que se refere o pronome sublinhado?** (FARACO & MOURA, p.22)

Em uma das partes dedicadas ao trabalho com a oralidade, Faraco e Moura (2009) tratam “A leitura em voz alta” na sessão **produção oral**. A sessão é dividida em 4 sequências. Na sequência 1, propõem-se que o professor escolha um texto que será lido por um aluno enquanto os outros marcam as pausas longas e breves no texto impresso. A atividade deverá se repetir até que as pausas orais coincidam com as marcas de pontuação. Na sequência 2, repete-se a proposta da sequência 1, mas ao invés de anotarem as pausas, os alunos deverão anotar as entonações, as palavras lidas incorretamente e as omitidas. O exercício deverá se repetir até que as marcações realizadas coincidam com a pontuação. Na sequência 3, os alunos deverão ler um poema, realizado na sessão de produção textual de um capítulo anterior realizada por eles, atentos às pausas e à entoação. Na sequência 4, cada aluno deverá ler um trecho de um texto escolhido pelo professor. Durante essa sessão, não há explicação sobre os elementos prosódicos, apenas a proposta de atividade. Segundo Dolz e Schneuwly (2010), esses elementos são de fundamental importância para o desenvolvimento da oralidade.

Não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, a entonação, a acentuação e o ritmo. Já que os fatos

da prosódica são fatos sonoros, podemos analisá-los em termos quantificáveis de altura, intensidade e duração. Dimensões essenciais de toda produção oral, seu domínio consciente ganha particular importância quando a voz está colocada a serviço de textos escritos. (DOLZ e SCHNEUWLY 2010, p. 130)

Faraco e Moura (2009) tratam do texto teatral, mas em **produção escrita**. Inicialmente, é feita uma apresentação do gênero e, logo após, ele é exemplificado com um trecho da peça **Vestido de noiva** de Nelson Rodrigues. Após essa apresentação são apresentadas algumas questões que objetivam relacionar o texto teatral com o roteiro de cinema, além de tratar de detalhes estruturais do texto.

Apesar de o gênero teatro ser “texto escrito ou encenado em que os diálogos são os que mais bem imitam as situações” (COSTA, 2009, p. 147), ou seja, representa tanto a escrita como a fala, o teatro é apresentado como uma produção escrita.

Os trabalhos com os gêneros se dão apenas em um tópico de cada capítulo. Para isso, Faraco e Moura (2009) trabalham com sequências bastante simples e resumidas, pois apenas propõem atividades que abordam minimamente o gênero estudado. Não há, portanto, uma preparação prévia com a abordagem dos gêneros, como explicações e exemplificações em nenhuma parte do capítulo.

O primeiro gênero oral de fato trabalhado é **A exposição oral ou “seminário”**. O trabalho com esse gênero é dividido em quatro sequências. Na primeira, intitulada **produções não controladas**, o professor deverá propor o tema da exposição oral, depois os alunos deverão se dividir em grupos que prepararão o tema de forma que acharem mais conveniente. As apresentações se darão em data marcada pelo professor. Caso seja possível as apresentações deverão ser gravadas. Na sequência 2, a partir da gravação, os alunos tentarão re-estruturar a própria exposição de forma a corrigir as falhas. Para isso, são apresentados passos a serem seguidos. Na sequência 3 os alunos deverão rever as anotações utilizadas durante a primeira apresentação e analisar se elas auxiliaram ou atrapalharam a exposição oral. Na sequência 4 o professor deverá escolher outro tema e com base nele os alunos deverão organizar novas exposições.

Outro gênero trabalho é a *entrevista oral*. Na sequência 1, do trabalho com esse gênero, a classe deverá se dividir em grupos e cada grupo deverá gravar do rádio ou da televisão uma entrevista. Depois observar

**a) Qual o assunto apresentado?**

**b) Que perguntas chamaram mais sua atenção?**

c) **O entrevistado soube responder às questões?**

d) **Vocês acham que as questões foram adequadas ao assunto?**

e) **O que vocês perguntariam se fosse o entrevistador?** (FARACO, MOURA 2009, p.278)

Em seguida, os grupos deverão discutir e estabelecer algumas conclusões sobre a entrevista. Na sequência 2 os alunos deverão realizar uma simulação da entrevista. Para isso, o grupo deve estabelecer o assunto da entrevista e elaborar um roteiro de perguntas. Enquanto dois alunos simulam entrevistas, os demais deverão observar quais as marcas de hesitação, se há ou não contradição nas respostas do entrevistado, entre outros pontos, de modo a perceber como a entrevista pode melhorar. Na sequência 3 será realizada uma entrevista real. O grupo deverá escolher quem será o entrevistado, realizar a entrevista e gravá-la.

No trabalho com o **debate regrado**, propõem-se, num primeiro momento, na sequência 1, que os alunos gravem da TV ou do rádio um debate. Em um segundo momento, a classe deverá responder questões que os ajudaram a refletir e entender a estrutura do gênero.

Na sequência 2, é apresentado um roteiro para organização do debate oral. O professor deverá propor um tema. Na sequência 3 deverão ser considerados, por meio da escuta da gravação, os problemas de argumentação e contra-argumentação. Essa última sequência deverá se repetir até que todos os problemas tenham sido solucionados.

Há, ainda, um trabalho em uma sessão **atividade oral** com o gênero **mesa-redonda**, em que o gênero é apresentado, como também a função do mediador do evento e as finalidades do gênero. Os alunos deverão pesquisar sobre o tema proposto e, logo em seguida, apresentar a mesa-redonda.

De maneira geral, observamos que nas coleções analisadas, apenas cinco gêneros orais foram trabalhados: debate, teatro, entrevista, exposição oral ou seminário e mesa-redonda, em contraste com o grande número de gêneros escritos trabalhados: 42 gêneros. E, enquanto os gêneros escritos são trabalhos em 7 coleções, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2008 e 2009, apenas 3 coleções abordam os gêneros orais, 2003, 2004 e 2009.

## 4. CONCLUSÃO

Pela análise realizada com os LDLP, foi possível comprovar que os gêneros orais não têm sido tratados da mesma maneira que os gêneros escritos; o espaço dedicado aos primeiros é menor em todas as coleções que constituem o *corpus* deste estudo. Das oito coleções analisadas, sete tratam dos gêneros escritos, enquanto apenas três tratam dos gêneros orais. No total, os autores dos LDLP analisados trabalham com cinco gêneros orais, **teatro, debate, entrevista oral, mesa redonda e seminário**, em contraste com o número de gêneros escritos trabalhados: 42.

Nas coleções de 2003, por exemplo, são trabalhados **10** gêneros escritos e apenas **02** orais. Na coleção de 2004, **29** escritos e **02** orais. Na coleção de 2009, **16** escritos e **04** orais.

Esse resultado mostra que a tímida presença dos gêneros orais nos LDLP prejudica os alunos no processo de ensino e aprendizagem de LP, já que o LD é o principal, às vezes o único, instrumento de apoio para o professor e para o aluno na sala de aula. Isso nos faz perceber que a concepção de que a escrita é superior à oralidade ainda é existente, mesmo que de um modo não tão claro.

Acreditamos que o tratamento da modalidade oral deve ter seu lugar assegurado na sala de aula de LP, uma vez que é dever do ensino de LM preparar o aluno para diferentes situações de comunicação e a grande maioria dessas situações ocorre na fala.

## 5. AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisete Maria de Carvalho Mesquita, meu sincero agradecimento pela prontidão e pela dedicação em orientar este trabalho.

Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - UFU/CNPq, pela Bolsa Institucional de Iniciação Científica que tornou possível a realização desta pesquisa.

## 6. REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N.; FADEL, T. **Português - Língua, Literatura, Produção de texto**. São Paulo: Moderna, 2005.

AMARAL, E. [et al.]. **Português: novas palavras: literatura, gramática, redação**. São Paulo: FTD, 2000.

AMARAL, H. **Reflexões sobre o ensino de gêneros orais**. Disponível em: <http://leromundo.arteblog.com.br/140729/Generos-Orais/>>. Acesso em 24 de janeiro de 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

BITTENCOURT, C. M. F. **Em Foco: História, produção e memória do livro didático**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf>>. Acesso em cinco de janeiro de 2011.

BUENO, L. **Gêneros Oraís na escola: Necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo**. Disponível em: <<http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/viewFile/2/2>>. Acesso em 24 de janeiro de 2011.

BUNZEN, C. **O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar**. Disponível em: [http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%203.1/Clecio\\_Bunzen--O\\_antigo\\_e\\_o\\_novo\\_testamento-livro\\_didatico\\_e\\_apostila\\_escolar.pdf](http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%203.1/Clecio_Bunzen--O_antigo_e_o_novo_testamento-livro_didatico_e_apostila_escolar.pdf)>. Acesso em 28 de dezembro de 2010.

BAIRRO, C. C. **Livro Didático: Um olhar nas entrelinhas da sua história**. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../Cj5GgE6L.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../Cj5GgE6L.doc)>. Acesso em 27 de dezembro de 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v.1**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2000.

\_\_\_\_\_. **PCN<sup>+</sup> Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ Semtec, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98)**. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)". In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

CEREJA, R. W.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. São Paulo: Atual Editora, 2003

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2009.

HYMES, D. **Foundations in Sociolinguistics**. Filadélfia: University of Filadélfia Press, 1974.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010

ERNANI, J.; NICOLA, T. **Práticas de linguagem: leitura & produção de textos: ensino médio: volume único**. São Paulo: Scipione, 2001.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Português. Volume único**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Português: projetos, volume único**. São Paulo: 2009.

FNDE. **Livro Didático**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>>. Acesso em 05 de janeiro de 2010.

FNDE. **PNLEM**. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12373:pnld-e-pnlem-saiba-mais&catid=318:pnld&Itemid=585](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12373:pnld-e-pnlem-saiba-mais&catid=318:pnld&Itemid=585)> . Acesso em 05 de janeiro de 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HALLIDAY, M. A.; McINTOSH, A.; STREVEN, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

MAIA, J. D. **Português: Volume único**. São Paulo: Ática, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análises de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em:

<[http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download/encontro\\_paic\\_ceu\\_24\\_2602\\_2010/historias\\_do\\_metodos\\_de\\_alfabetizacao\\_brasil.pdf](http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download/encontro_paic_ceu_24_2602_2010/historias_do_metodos_de_alfabetizacao_brasil.pdf)> Acesso em 25 de novembro de 2010.

PEIXOTO, R. A. J. R. **Gêneros Oraís: uma nova proposta de abordagem de ensino.** Disponível em: <http://www.revistaautonomia.com.br/volumes/Ano1-Volume1/linguistica-artigos/Rafaela-Peixoto.pdf> Acesso em 23 de abril de 2010.

ROMANATTO, M. C. **O Livro Didático: alcances e limites.** Disponível em: <[www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas\\_redondas/mr19-Mauro.doc](http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc)>. Acesso em 27 de setembro de 2010.

ROJO, R. **Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D., organizadores. *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: Desafios da contemporaneidade.** In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C., organizadores. *Gêneros de texto: caracterização e ensino.* Uberlândia: EDUFU, 2007.

ROJO, R.; GLAÍS, S. C. Apresentação - **Gêneros e orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer.** In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SCHNEUWLY, B. **Palavra e ficcionalização um caminho para o ensino da linguagem oral.** In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.** In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

TAKAZAKI, H. H. **Língua Portuguesa: ensino médio, volume único: livro do professor.** São Paulo: IBEP, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 2002.

WITZEL, D. G. **Identidade e Livros Didáticos: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa.** Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/dgwitzel.pdf>>. Acesso cinco de janeiro de 2011.