UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO – UEMASUL
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CAMINHOS DO SERTÃO
UNIDADE AVANÇADA DE ITINGA DO MARANHÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA

ÉRICA BARROSO CARVALHO

AXIOLOGIA DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO: Uma análise dos gêneros orais formais no Ensino Fundamental dos Anos Finais

Itinga do Maranhão
2026

ÉRICA BARROSO CARVALHO

AXIOLOGIA DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO: Uma análise dos gêneros orais formais no Ensino Fundamental dos Anos Finais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, como requisito para obtenção de título de Licenciada em Letras Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Jaqueline Tôrres Barreto

Itinga do Maranhão
2026

C331a

Carvalho, Érica Barroso

Axiologia da oralidade no livro didático: uma análise dos gêneros orais formais no ensino fundamental dos anos finais. / Érica Barroso Carvalho. – Itinga do Maranhão, MA, 2026.

50 f. ;il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Língua Portuguesa) Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2026.

1. Gêneros orais formais. 2. Livro didático. 3. Dialogia. l. Título.

CDU 81:82

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Clemilda Izaias Santos CRB – 13/626**

ÉRICA BARROSO CARVALHO

AXIOLOGIA DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO: Uma análise dos gêneros orais formais no Ensino Fundamental dos Anos Finais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, como requisito para obtenção de título de Licenciada em Letras Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Jaqueline Tôrres Barreto

APROVADO EM: 03 /06 /2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
DANIELA JAQUELINE TORRES BARRETO
Data: 12/06/2026 09:07:44-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dra. Daniela Jaqueline Tôrres Barreto (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br
RAFAETE DE ARAUJO
Data: 11/06/2026 11:34:55-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Esp. Rafaete de Araujo

Documento assinado digitalmente
gov.br
ROSANA SOUSA PEREIRA
Data: 11/06/2026 15:34:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dra. Rosana Sousa Pereira

Dedico este trabalho ao meu amado pai, João Batista, de quem sinto imensas saudades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que, em sua infinita graça e bondade, permitiu que eu trilhasse este caminho até aqui.

À minha mãe, Rozangela Barroso Carvalho, por ser o meu maior e mais lindo exemplo de força e coragem. Sem o seu apoio incondicional, este sonho não seria possível.

Aos meus avós, Raimunda Miranda Rocha, José Barroso Neto, Maria Vieira da Silva Carvalho e Manoel José de Carvalho, que representam as minhas raízes. Agradeço por todo o amor, orações e por serem o alicerce que sustentou nossa família.

Às minhas irmãs Welica, Lília, Emyle, e ao meu irmão, Paulo, pelo incentivo constante e por acreditarem na importância dos meus estudos em todos os momentos.

À minha tia, Rosinete Miranda Barroso, que, com a sua vasta experiência e anos de dedicação, teve participação significativa em minha formação.

À minha tia Rosineide Miranda Barroso, pelos bons conselhos, pela parceria e por estar presente em momentos importantes dessa caminhada.

À minha querida amiga Giselle, que caminhou ao meu lado durante esses quatro anos. Obrigada não apenas por prestar apoio, mas por dividir o mesmo barco comigo, enfrentando com parceria os dias bons e ruins.

Às minhas amigas, Anny e Vitoria, que foram refúgio e alegria nos momentos de cansaço. Agradeço pela escuta, pelos conselhos e por tornarem a jornada acadêmica mais leve.

Ao meu amor e amigo, Jeferson, por ser porto seguro e incentivo diário. Obrigada por caminhar ao meu lado. Sua presença tornou a jornada mais doce.

Aos colegas da turma de Letras, com quem compartilhei as angústias e as vitórias desta graduação. Agradeço pela convivência e por todos os momentos em que fomos rede de apoio uns para os outros.

Ao meu querido amigo, Adalberto Torres, cujos ensinamentos e generosidade iluminaram o caminho para a construção deste trabalho.

À minha orientadora, Daniela Jaqueline Tôrres Barreto, pela orientação precisa, pela confiança depositada nesta pesquisa e por todo o suporte fundamental para o meu amadurecimento acadêmico.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar o tratamento dado aos gêneros orais formais na coleção de livros didáticos "Português Linguagens", de William Cereja e Carolina Dias Vianna, do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental. Assim, a pesquisa propõe analisar a presença e o tratamento desses gêneros, seu desenvolvimento em progressão e espiral, bem como a sua produção, a fim de verificar se são tomados como objeto de estudo com um fim em si mesmo, levando em consideração sua dimensão dialógica, interativa, social e seus aspectos multissemióticos. O trabalho fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular, nas teorias dos gêneros discursivos como práticas sociais situadas de Bakhtin (2010; 2011; 2016) e Volóchinov (2018), além das contribuições de Dolz e Schneuwly (2011), Bronckart (2007), Marcuschi (2003; 2008) e Roxane Rojo (2020). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental realizada na referida coleção. Os resultados indicam que, embora haja a presença dos gêneros orais formais, o material ainda apresenta desafios quanto à produção desses gêneros como práticas de linguagem viva.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros orais formais; Livro didático; Dialogia.

ABSTRACT

This study aims to present the approach given to formal oral genres in the textbook collection Português Linguagens, by William Cereja and Carolina Dias Vianna, for the 6th to 9th grades of lower secondary education. Thus, the research proposes to analyze the presence and treatment of these genres, their development in a progressive and spiral manner, as well as their production, in order to verify whether they are treated as objects of study in and of themselves, taking into account their dialogic, interactive, and social dimensions, as well as their multisemiotic aspects. The study is grounded in the Brazilian National Common Curricular Base, in theories of discursive genres as situated social practices developed by Bakhtin (2010; 2011, 2016) and Volóchinov (2018), as well as in the contributions of Dolz and Schneuwly (2011), Bronckart (2007), Marcuschi (2003; 2008), and Roxane Rojo (2020). Methodologically, this is a qualitative study of a bibliographic and documentary nature, conducted on the aforementioned collection. The results indicate that, although formal oral genres are present, the material still presents challenges regarding the production of these genres as practices of living language.

KEYWORDS: Formal oral genres; Textbook; Dialogism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
2 REFERENCIAL TEÓRICO 12
2.1 Gêneros do discurso e oralidade formal 12
2.2 BNCC e oralidade 17
3 METODOLOGIA 21
3.1 Corpus 21
3.2 Protocolo/categorias 22
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO 23
4.1 Apresentação da coleção 23
4.2 Presença e progressão 26
4.3 Condições de produção/ integração/ avaliação/ axiologia 34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 48
REFERÊNCIAS 49

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo busca compreender como os gêneros discursivos orais formais são apresentados e desenvolvidos na coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano. Assim, a coleção *Português Linguagens* (2022), dos autores William Cereja e Carolina Dias Vianna, aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o ciclo 2024-2027, será o objeto desta análise.

Investiga-se em que medida o tratamento dado aos gêneros discursivos orais formais ocorre em progressão espiralada, ou seja, com aumento em seu nível de complexidade a cada reaparecimento ao longo dos anos. Além disso, considera-se necessário identificar possíveis diferenças significativas entre a abordagem pedagógica dos gêneros orais formais em comparação aos gêneros escritos, visando compreender se os gêneros orais recebem um tratamento adequado e alinhado com a importância que possuem para a formação comunicativa dos estudantes.

Ademais, compreender e reconhecer o uso dos gêneros discursivos como parte da vida cotidiana e da comunicação justifica e reitera a relevância de uma análise crítica quanto às práticas de ensino dos gêneros discursivos orais formais no espaço escolar. Assim, este trabalho busca responder ao seguinte questionamento: de que maneira os gêneros discursivos orais formais são incluídos nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano? O desenvolvimento desta análise parte da percepção de que os gêneros orais formais tendem a não receber progressão espiralada consistente na coleção, sendo frequentemente mobilizados como suporte para atividades escritas.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o tratamento dado aos gêneros discursivos orais formais na coleção *Português Linguagens*, verificando sua presença, progressão e condições de produção em comparação ao tratamento dedicado aos gêneros escritos. Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram traçados: 1) Comparar a presença e o tratamento dos gêneros discursivos orais e escritos nos livros didáticos do 6º ao 9º ano; 2) Investigar se os gêneros orais são apresentados de forma progressiva e espiralada ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental; 3) Avaliar a produção dos gêneros discursivos orais formais nos livros, considerando aspectos dialógicos, interativos, sociais e multissemióticos.

Os gêneros orais formais em análise na coleção de livros didáticos são aqueles tomados como objetos de estudo, submetidos à análise de sua composição, tema e estilo. O recorte será feito em torno de todos os gêneros orais formais submetidos a este nível de análise na coleção, sendo estes gêneros: a entrevista, roda de discussão, exposição oral, seminário e debate regrado

público. Para alcançar os objetivos propostos, adota-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com análise descritivo-interpretativa da coleção, considerando ocorrências, progressão e condições de produção dos gêneros orais formais.

Para tanto, como suporte teórico, adota-se: Volóchinov (2018) e Bakhtin (2010; 2011; 2016) quanto as concepções de gêneros discursivos e linguagem; Bronckart (2007) e o interacionismo sociodiscursivo; Marcuschi (2003; 2008) e as reflexões de ensino da escrita e oralidade como práticas integradas; Rojo e Barbosa (2020) quanto à multissemiose.

Neste contexto, compreende-se que o livro didático é o principal material de apoio pedagógico, mediador do processo de ensino-aprendizagem, possuidor da função de sistematizar os conteúdos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular. Sob essa ótica, a reflexão sobre sua estrutura e o tratamento dado aos gêneros orais formais torna-se inegociável. Dessa maneira, a relevância desta pesquisa reside em colaborar para a melhoria das práticas pedagógicas e para a produção de materiais didáticos que contribuam com o ensino significativo dos gêneros orais formais.

Dessa forma, este trabalho se estrutura em cinco seções para o desenvolvimento da análise proposta. A pesquisa se inicia com a introdução, na qual estão delimitados o tema e os objetivos. Em sequência, a fundamentação teórica apresenta o conceito de gêneros do discurso e sua importância no processo de ensino-aprendizagem, bem como as diretrizes da BNCC quanto ao ensino da oralidade. Em seguida, detalha-se a metodologia, com o percurso investigativo do *corpus*, para então proceder à análise e discussão dos dados, focada no tratamento dado aos gêneros orais formais na coleção didática. Por fim, as considerações finais sintetizam as contribuições do estudo para o ensino de Língua Portuguesa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Gêneros do discurso e oralidade formal

A importância do ensino dos gêneros do discurso como prática de linguagem viva parte de sua natureza social e dialógica. No contexto deste estudo, entende-se que o trabalho com esses gêneros deve ser integrado ao espaço escolar, tendo sua dimensão dialógica e seu tratamento como objeto de estudo considerado. Afinal, é por meio dos gêneros do discurso que todo e qualquer enunciado se materializa na sociedade. Nesse viés,

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-

> se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 2011, p. 261).

Sob essa perspectiva, a compreensão dos gêneros discursivos como prática de linguagem social e situada, que se faz presente de forma constante no cotidiano, permite a compreensão de que os enunciados não são formas neutras, mas revelam condições de produção sociais e ideológicas. Nesse sentido, segundo Volóchinov (2018, p. 99), "a palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social".

Essa perspectiva dialoga de forma direta com o princípio do dialogismo de Bakhtin (2011). Para o autor, "[...] as relações de sentido entre os diferentes enunciados assumem índole dialógica [...]. Os sentidos estão divididos entre vozes diferentes. A importância excepcional da voz do indivíduo" (Bakhtin, 2011, p. 320). Ao compreender a natureza social da palavra, o estudante torna-se capaz de identificar as intenções e os valores que circulam nos discursos, posicionando-se de forma crítica e autônoma diante das diversas esferas de comunicação. Sob essa ótica, a presença dos gêneros discursivos orais formais no espaço escolar torna-se inegociável no processo de formação do estudante.

Assim, partindo da sua presença no cotidiano da sociedade, "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas" (Bronckart *apud* Marcuschi, 2008, p. 154), contribuindo para o aprimoramento das competências de linguagem do sujeito em formação. Nesse sentido, "[...] a compreensão da língua e a compreensão do enunciado (que envolve *responsividade* e, por conseguinte, juízo de valor)" (Bakhtin, 2011, p. 328) devem ser considerados fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Bronckart (2007) compreende a ação de linguagem como o centro do interacionismo sociodiscursivo. Para o autor, a linguagem é uma manifestação do agir do sujeito em sociedade. Essa perspectiva dialoga com a tese de Bakhtin (2016) de que a linguagem se realiza por meio dos gêneros discursivos, e estes estão presentes de maneira contínua na sociedade como formas pré-definidas, como o debate regrado público, a entrevista, o bilhete, o artigo científico, a notícia etc.

Diante disso, é possível perceber que os gêneros orais formais, embora em muitos casos vistos como fluidos ou informais, também possuem composição, estilo e tema próprios que correspondem a determinadas esferas da atividade humana. Essa compreensão aponta para a necessidade de um estudo sistematizado dos gêneros orais formais, levando em consideração o

gênero como objeto de estudo que possui um fim em si mesmo. O que pode superar a visão dos gêneros orais formais como meras ferramentas para o texto escrito e compreendê-los como prática de linguagem viva, interativa, dialógica e social. Nessa perspectiva,

> [...] Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011, p. 262).

Sob essa concepção, Dolz e Schneuwly (2011, p. 75) afirmam que "o gênero é um instrumento social de organização e produção de texto, e o ensino escolar deve promover a apropriação desse instrumento em suas dimensões culturais e sociais". Assim, ao ensinar os gêneros discursivos, a escola está ensinando como a sociedade se organiza. A interiorização dos gêneros discursivos como práticas de linguagem permite que o aluno entenda o lugar de onde fala e as expectativas do seu interlocutor.

Segundo a perspectiva dos autores, o aluno é instrumentalizado por meio do ensino dos gêneros discursivos para atuar em condições reais de comunicação (Dolz; Schneuwly, 2011). Dessa forma, a escola possui a função mediadora de transformar práticas sociais em objetos de ensino, permitindo que o aluno desenvolva capacidades de linguagem para circular nas esferas fora do ambiente escolar. A escola deve ampliar o repertório do aluno para que ele reconheça os gêneros que não fazem parte do seu cotidiano, por meio desse conhecimento, o aluno identifica e acessa ferramentas para agir discursivamente em situações de comunicação.

Marcuschi (2008, p. 213) aponta que os autores compreendem por gêneros formais públicos aqueles "[...] produzidos em situações públicas ritualizadas e com modelos de produção bem definidos", que se diferenciam das falas cotidianas. Essa diferenciação permite a compreensão de que a escola não precisa ensinar o aluno a falar, pois ele já domina a fala. O papel da escola é o ensino da fala monitorada. A diferença entre a fala informal e monitorada reside no grau de planejamento e na consciência que o falante deve ter sobre a própria linguagem em situações formais de comunicação.

Para Dolz e Schneuwly (2011, p. 95), "a produção de um texto oral segue uma lógica totalmente diferente. A palavra pronunciada é dita de uma vez por todas. O processo de produção e o produto constituem um todo". Isso ocorre porque, consoante os autores, o texto produzido oralmente desaparece assim que o enunciado se encerra, tornando imprecisa a análise e a observação do seu modo de funcionamento sem um suporte que permita a repetição.

Assim, o gênero discursivo oral exige um suporte que torne possível a repetição do momento de enunciação, existindo "um só procedimento: a gravação" (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 95). Dessa forma, é a gravação que:

> transforma a fala num objeto que o produtor ou o ouvinte pode escutar novamente; que pode ser, facilmente, comparado a outras falas; sobre o qual podem ser formulados hipóteses [sic] a se verificar; que pode ser, eventualmente, transcrito. A fita cassete e o gravador são, portanto, instrumentos indispensáveis em qualquer ensino da expressão oral (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 95).

Nessa perspectiva, a gravação é parte indissociável do estudo do gênero oral formal. É importante apontar que a análise e o estudo do gênero oral também podem ocorrer por meio da transcrição como suporte. No entanto, não se pode desconsiderar que os gêneros orais formais são multissemióticos; o ato enunciativo oral não se dá unicamente por meio da palavra, mas na enunciação como um todo, com gestos, expressões corporais e faciais, modulação da voz, entonação e vários aspectos que são indissociáveis do enunciado proferido na modalidade oral. Os gêneros orais inseridos no campo "jornalístico-midiático" da BNCC são, por natureza, multissemióticos.

Segundo Rojo e Barbosa (2020, p. 94), "[...] a forma composicional e o estilo são relevantes no texto não por si mesmos, mas para fazer ecoar os seus sentidos ou o seu tema. Neste sentido, são 'marcas linguísticas e textuais' das apreciações valorativas do locutor/autor". À luz desta perspectiva, a forma e o estilo fazem ecoar os sentidos do enunciado; o que o locutor enuncia deixa rastros. As características que fazem parte da oralidade, apontadas pela BNCC (2018), as escolhas de adjetivos, uso de gírias, termos técnicos etc., são reflexos das apreciações valorativas do locutor. Os elementos paralinguísticos e cinésicos e a seleção dos termos utilizados revelam um posicionamento axiológico; nada é neutro.

Assim, por meio da gravação, é possível observar aspectos como: "Por que tal debatedor sobressai-se? De onde vem o tédio gerado por aquele conferencista? Que astúcias utiliza um bom entrevistador?" (Dolz e Schneuwly, 2011, p. 96). Os autores apontam que há três meios de instrumentalizar os alunos para uma melhor performance:

> [..] a gravação e, consequentemente, a possibilidade da escuta repetida que permite a verificação das hipóteses levantadas; a escuta dirigida pela escrita, que deixa traços que podem ser analisados e discutidos; em certos casos, a transcrição, que transforma o oral em escrita observável de maneira permanente (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 96).

Nesse prisma, a gravação torna a oralidade um objeto observável e permite a análise sistemática da fala por meio da escuta repetida, o que possibilita a interpretação de elementos não verbais que compõem os gêneros orais formais públicos. Além disso, a escuta dirigida pela escrita permite o estudo do gênero de forma ampliada e possibilita a avaliação de sua estrutura composicional de forma permanente. Essa integração entre oralidade e escrita para estudo do gênero discursivo oral é importante porque:

> [...] A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...] Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos [...]. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia (Marcuschi, 2003, p. 17).

A partir dessas considerações, Marcuschi (2003) busca desconstruir a visão hierárquica entre as duas modalidades, apontando que as diferenças entre elas não devem ser compreendidas como dicotômicas. Pelo contrário, "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos" (Marcuschi, 2003, p. 17).

Historicamente, o tratamento dado à oralidade no espaço escolar foi influenciado por visões dicotômicas que afastam a fala da escrita, apartando essas modalidades. Essa perspectiva encontra eco na chamada teoria da "Grande Divisão", defendida por autores como Walter Ong (1998). No entanto, ao transpor essa divisão de forma rígida para o ensino, os gêneros orais acabaram secundarizados, sendo associados unicamente a espontaneidade cotidiana. No entanto, sob a luz da teoria bakhtiniana e de Marcuschi (2003; 2008), supera-se esse abismo, tanto a oralidade quanto a escrita constituem práticas de linguagem vivas, sendo situadas em esferas de comunicação específicas e atravessadas por dimensões sociais, dialógicas, interativas e axiológicas, que demandam igual rigor pedagógico.

Sob essa perspectiva de união das modalidades, torna-se necessário observar como esses gêneros discursivos orais formais são apresentados nos materiais didáticos. A investigação deve contemplar a axiologia da palavra, reconhecendo que o enunciado oral é indissociável de uma valoração socioideológica, dotado de sua natureza de prática social que expressa a posição do sujeito na situação concreta de enunciação, superando a prática da redução dos gêneros orais formais que acontece por meio da oralização de textos escritos e acabados.

Sob essa ótica, a oralidade não deve ser vista como uma técnica de repetição, mas como um ato de posicionamento do sujeito. Essa análise fundamenta-se na premissa de que a linguagem é atravessada por valores. Segundo Bakhtin (2010), o ato de viver e de enunciar exige que o sujeito tome uma posição axiológica constante. Assim, sob esta perspectiva, a análise axiológica do Círculo de Bakhtin é a investigação de como os valores sociais e as posições ideológicas se materializam nos discursos. Para o autor, a palavra não é neutra; ela é sempre atravessada de juízo de valor.

Nesse sentido, o termo axiologia é empregado nesta pesquisa para fundamentar a análise da hierarquia de valor estabelecida nos livros didáticos de Língua Portuguesa entre os gêneros orais formais e os escritos. Essa análise de valoração será desenvolvida por meio da observação quanto ao tratamento dos gêneros orais, ao ensino por progressão e ao nível de produção desses gêneros.

Nesse sentido, a análise axiológica se manifesta em uma dupla dimensão: tanto na valorização do espaço dedicado ao gênero oral formal e no estatuto didático conferido a esses gêneros, quanto no ensino da própria natureza valorativa dessas produções. Sob essa ótica, observa-se como a distribuição das páginas e a posição das atividades revelam a importância dada aos gêneros orais formais, definindo se ele é um objeto central ou apenas um suporte.

Simultaneamente, a investigação também ocorre a respeito da natureza das instruções e da oferta de modelos vivos para estudo do gênero, elementos essenciais para que o aluno compreenda a produção desses gêneros como uma interação viva e não como um roteiro estático. Portanto, esse olhar analítico culmina na verificação dos critérios de avaliação, observando se o livro orienta o estudante a reconhecer os aspectos multissemióticos e os juízos de valor intrínsecos aos gêneros orais formais, consolidando um ensino que priorize a construção de sentidos em detrimento de uma abordagem puramente normativa.

2.2 BNCC e oralidade

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

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

Conforme aponta a citação, a BNCC organiza um conjunto de práticas que devem ser desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem e é um documento de caráter normativo, que estabelece uma base comum. Trata-se de um documento que orienta a organização dos currículos, organizando competências e habilidades a serem apreendidas no processo de formação cidadã. Ademais, a BNCC também orienta e normatiza a produção dos livros didáticos no Brasil.

O livro didático é um artefato cultural distribuído e aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Diante disso, esse material também possui um papel de organizador e facilitador, além de mediar e sistematizar os conteúdos propostos pela BNCC de maneira a contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas.

Nesse sentido, o livro didático é um recurso que serve como suporte para o currículo escolar, sendo não apenas um agrupamento de informações, mas uma ferramenta pedagógica mediadora, que propõe transmitir conhecimentos em uma linguagem mais acessível para os estudantes. Em muitos contextos, o livro didático é a principal fonte de consulta do aluno fora da sala de aula, permitindo a revisão de conceitos e a fixação por meio de exercícios.

O livro didático também atua como facilitador de planejamento para o professor, oferecendo textos, sugestões de atividades e referências bibliográficas, além de contribuir para que as competências e habilidades exigidas pela BNCC sejam contempladas em sala de aula. Sob essa ótica, o livro didático não se resume a apenas um suporte para textos e conteúdos gramaticais, mas é também uma ferramenta de apoio para o professor e para o aluno.

No capítulo da BNCC que concerne à Língua Portuguesa, fica evidente que o documento não restringe a linguagem a um grupo de regras gramaticais, mas a define como prática que se integra às práticas sociais, vinculadas ao seu contexto de produção. O documento vincula, de forma íntima, o aprimoramento dessa habilidade ao seu contexto de uso ao afirmar que:

> Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história’ [...] (Brasil, 2018, p. 67)

Assumida pela BNCC, a adoção dessa perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem não se limita a apenas uma escolha teórica. Esse tratamento dado à linguagem é uma exigência que remete aos princípios da teoria bakhtiniana de que o discurso é intrinsecamente dialógico (responsivo), atravessado pela heteroglossia (várias vozes), intimamente ligado à estilística e

essencialmente axiológico. A linguagem é tratada como prática social dotada de valor e responsividade, de natureza viva.

Além disso, o documento assume a relevância da oralidade no desenvolvimento das competências linguísticas/discursivas como aprendizagem fundamental, que deve ser consolidada nesse processo, embora ele não tenha um fim nas etapas da educação escolar, visto que essa competência continuará a ser desenvolvida ao longo da vida. Dessa forma, a BNCC, além de reconhecer a importância, garante à oralidade espaço no documento normativo, bem como propõe habilidades para o seu progresso ao longo das séries.

Quanto ao eixo de produção dos gêneros discursivos, escritos, orais e multissemióticos, a BNCC apresenta uma tabela de procedimento das práticas de produção discursiva, integrando oralidade e escrita. Por meio da tabela de introdução desse eixo, o documento afirma que leva em consideração as "condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos da atividade humana" (Brasil, 2018, p. 77), além da dialogia e relação entre gêneros. Sob esse prisma, o documento afirma que:

> Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas (Brasil, 2018, p. 78).

Assim sendo, o documento normativo define que as práticas de produção textual devem acontecer de maneira progressiva, partindo de situações de uso da linguagem mais cotidiana para aquelas que não fazem parte do cotidiano do aluno e que exigem maior domínio de sua estrutura e grau de formalidade. Nesse sentido, o estudante deve aprender a planejar, produzir, revisar e editar suas produções de maneira autônoma, compreendendo o processo de criação.

Quanto ao "Eixo da Oralidade", o documento reconhece sua relevância na apreensão e progresso das capacidades de linguagem, considerando-a aprendizagem essencial, que deve ser consolidada nesse processo, embora ele não tenha um fim nas etapas da educação escolar. Assim, o documento garante à oralidade espaço no documento, bem como propõe habilidades para o seu desenvolvimento ao longo das séries.

Para melhor exemplificar como esse tratamento ocorre na produção dos gêneros orais formais, a habilidade EF69LP12, do 6° ao 9° ano, inserida no "Campo de Atuação Jornalístico-

Midiático", vinculada à prática de linguagem oralidade, deve ser posta em prática da seguinte maneira:

> (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc (Brasil, 2018, p. 145).

Essa habilidade reforça e destaca a importância dos elementos paralinguísticos e cinésicos na produção de textos orais, bem como sua composição, estilo e tema. Ao mencionar elementos como a modulação de voz, o ritmo e a gestualidade, o documento orienta que a competência oral vai além das palavras, exigindo um domínio consciente do corpo e da voz para que o sentido pretendido seja alcançado diante do interlocutor.

Esses elementos estão organizados de maneira explícita no eixo de produção do gênero oral. O documento dispõe de um quadro para orientações quanto ao tratamento das práticas de produção discursiva oral. Por meio do quadro de introdução ao eixo oralidade, o documento apresenta as seguintes considerações:

Quadro 1 – Introdução ao eixo oralidade

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.

Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: Brasil, 2018, p. 79-80.

É interessante observar que a BNCC não reduz a oralidade à leitura de textos prontos e acabados, mas leva em consideração aspectos que compõem a complexidade da composição do gênero oral. Esse tratamento aponta o caminho que o estudo dos gêneros orais como objetos de estudo deve ocorrer em sala de aula, valorizando sua forma.

Assim, é notório, e comprovado, que o documento não apenas dedica um eixo ao estudo e produção de gêneros discursivos orais, mas considera sua composição, tema e estilo de forma integral. Enfim, esse espaço na Base Nacional Comum Curricular, dedicado ao progresso dessa competência, banhada pelas habilidades ao longo das séries, legitima o estudo do gênero discursivo/textual oral no espaço escolar como parte indispensável do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento pleno das capacidades de linguagem.

3 METODOLOGIA

3.1 Corpus

O corpus desta análise é constituído pela coleção *Português Linguagens* (2022), de autoria de William Cereja e Carolina Dias Vianna (Editora Saraiva). A coleção selecionada corresponde à edição aprovada pelo PNLD 2024-2027 e inclui volumes do 6° ao 9° ano. Trata-se da coleção em uso nas escolas da rede pública municipal de Itinga do Maranhão, local de realização da pesquisa.

Quanto à natureza dos dados, a pesquisa classifica-se como documental e de abordagem qualitativa, fundamentando-se em fontes bibliográficas e documentais. A pesquisa bibliográfica é "[...] feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos" (Marconi e Lakatos, 2017, p. 56). Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica é fonte fundamental para a construção do arcabouço desta pesquisa, fornecendo a base teórica e conceitual que complementará esta análise de maneira essencial.

3.2 Protocolo/categorias

Sendo a pesquisa exploratória e descritiva, a análise foi conduzida por meio da leitura detalhada das unidades, capítulos e atividades que abordam as propostas de produção e ensino dos gêneros discursivos orais formais: entrevista, exposição oral, seminário e debate regrado público. Assim, a proposta objetivou analisar: (1) a ocorrência e a progressão em espiral do gênero por volume; (2) a ocorrência da produção dos gêneros orais formais em relação aos escritos, a integração oralidade-escrita, condições de produção, orientações de performance e critérios de avaliação; (3) o tratamento em relação aos gêneros escritos a partir de recortes para análises comparativas. Quanto à pesquisa de cunho documental, foram realizadas buscas em materiais oficiais (Marconi e Lakatos, 2017), como a Base Nacional Comum Curricular, além dos livros didáticos.

Nesse contexto, para fins desta análise, a delimitação das ocorrências foca nos gêneros que compõem o eixo de produção oral formal da obra. Assim, a análise abrange o ciclo completo, do estudo preparatório à proposta de execução final do gênero oral formal central de cada capítulo, excluindo-se textos orais que servem apenas como base para o estudo de outras categorias linguísticas.

Dessa forma, para analisar se o gênero é considerado um objeto de estudo legítimo, e não apenas um pretexto para outros conteúdos, foi observada a presença de análises sobre sua forma de composição, estilo e tema. Além da presença de modelos vivos e critérios de avaliação que considerem a natureza social e multissemiótica dos gêneros. A progressão do ensino foi analisada por meio da organização em espiral, verificando se os gêneros reaparecem ao longo dos volumes, do 6º ao 9º ano, com níveis crescentes de complexificação, seja pela profundidade da análise exigida ou pelo grau de autonomia esperado do estudante em performances orais.

Desse modo, utilizam-se os conceitos fundamentais dos autores base deste trabalho e a BNCC (2018) para analisar o tratamento dos gêneros discursivos orais formais. Serão

examinadas características discursivas presentes nos textos e propostas pedagógicas dos livros. Segue abaixo o quadro de organização da análise do material didático:

Quadro 2 – Protocolo de análise dos gêneros orais formais na coleção de livros didáticos

Categoria	Descrição	Evidências
Presença e progressão	Quais gêneros orais formais aparecem; Progressão ao longo das séries.	Presença ao longo dos anos; Nível de complexidade a cada aparecimento.
Condições de produção	Definição de público e papéis sociais.	Presença de modelos de análise prévia para observação de recursos linguísticos multissemióticos e análise das condições de produção.
Integração oral-escrita	A oralidade como um fim em si ou suporte para a escrita.	Estabelecimento de relação entre fala e escrita.
Avaliação	Critérios claros para a avaliação formal;	Critérios de avaliação cinésicos e multisemióticos.
Axiologia	Marcas de valoração (espaço, destaque, instruções) por meio de análise comparativa.	O espaço dado aos gêneros orais formais e às orientações para seu estudo e produção.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Espera-se identificar possíveis padrões nas abordagens aos gêneros orais em relação aos escritos, lacunas no desenvolvimento progressivo desses gêneros e propostas para uma abordagem didática que articule dialogicamente a oralidade e a escrita. Esses resultados podem apoiar professores, autores de materiais educacionais e formuladores de políticas envolvidos em uma educação comunicativa abrangente e eficaz dos alunos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 Apresentação da coleção

A coleção *Português Linguagens* (2022), selecionada para o ciclo de vigência do PNLD 2024-2027, de William Cereja e Carolina Dias Vianna, do 6° ao 9° ano, é um material que se estrutura em quatro unidades por livro, e tais unidades se organizam em três capítulos cada. Ademais, os estudos nos capítulos se desenvolvem a partir de gêneros discursivos, orais ou escritos, e por meio de temáticas discursivas. Cada capítulo de cada unidade possui três subseções, sendo elas: “Estudo do Texto”, “A língua em foco” e “Produção de texto”.

Na maioria dos casos, o gênero discursivo que inicia o capítulo é o mesmo produzido na subseção que encerra o estudo do texto, promovendo a fixação do gênero e temática desenvolvida ao longo do capítulo por meio da produção textual. Dessa forma, ao dedicar uma

única temática por capítulo, o material possibilita que haja aprofundamento e domínio de conteúdo para o momento da produção textual.

A seção que abre os capítulos é “Estudo do texto”. Essa seção apresenta o gênero em estudo no capítulo e promove o primeiro contato com a temática discursiva a ser desenvolvida ao longo de todo o capítulo. Em seguida, o texto é analisado por meio das subseções “Compreensão e interpretação” e “A linguagem do texto”. Essa abordagem permite analisar a estrutura, as escolhas lexicais e os recursos expressivos que se articulam para produzir o sentido do texto.

Na subseção “Cruzando linguagens”, o estudante é direcionado a um diálogo intertextual, que promove a compreensão da linguagem não verbal/multissemiótica. Na subseção seguinte, “Trocando ideias”, é aberto espaço para discussões e diálogos a respeito do texto lido; ocorre então a oportunidade da partilha de experiências por meio da expressão oral e argumentação crítica sobre a temática estudada no gênero.

A subseção “Oralidade em foco” fomenta práticas como a escuta ativa, leitura expressiva/dramatizada e rodas de discussão para debater a temática do texto em estudo, abrindo espaço para a expressão oral, para o compartilhamento de visões de mundo e experiências. Em seguida, a subseção “De olho no gráfico/infográfico” expõe dados quantitativos para aprofundamento das informações acerca da temática abordada no capítulo.

Segundo Cereja e Vianna (2022), em muitos momentos a oralidade está presente nas atividades, seja para mediar a atividade ou como centro dela, principalmente nas seções “Oralidade em foco” e “Trocando ideias”. Segundo os autores, nessa última seção

> [...] os alunos são estimulados a posicionar-se a respeito do texto de abertura do capítulo e, a partir dele, manifestar seu ponto de vista sobre um tema, debater as divergências, negociar, relatar experiências que sirvam de exemplo, etc. Na maioria das vezes, os alunos são lembrados da importância de ouvir o outro e de expor claramente seu ponto de vista, seus argumentos na vez de falar, procurando incentivar o respeito aos turnos de fala, a argumentação oral bem fundamentada e que leva em consideração a fala do outro, de modo polido, respeitoso (Cereja e Vianna, 2022, p. XXXV[1]).

Essa escolha pedagógica proporciona momentos de compartilhamento e tomada de posição que contribuem para a evolução da capacidade de expressão oral. Ao enfatizar o respeito aos turnos de fala e à escuta ativa, o material didático insere a oralidade no campo da

[1]As citações extraídas das orientações pedagógicas desta obra seguem a paginação em algarismos romanos, conforme estão dispostas no manual do professor. As referências a textos e atividades destinados ao aluno seguem a numeração arábica convencional, respeitando a integridade da fonte analisada.

ética discursiva. No entanto, cabe analisar se, na prática, tal abordagem tenta substituir a complexidade dos gêneros orais formais por apenas uma dimensão comportamental.

Em sequência, a segunda seção, denominada “A língua em foco”, desenvolve o estudo da língua por meio das subseções “Semântica do discurso” e “De olho na escrita”, que propõem uma análise do funcionamento prático da língua. Essa seção se volta para o estudo gramatical da língua de maneira contextualizada, seja por meio de gêneros do discurso ou intertextualidade com temáticas do cotidiano.

A terceira seção, “Produção de texto”, mobiliza os conhecimentos adquiridos ao longo do capítulo sobre o gênero em estudo para a prática da produção textual. As orientações para a escrita, reescrita, revisão, texto final e adaptações aos suportes acontecem em “Agora é a sua vez”. Por fim, ao final de cada unidade, a sequência do LD apresenta as seções “Passando a limpo” e “Intervalo”. Enquanto a primeira propõe uma revisão dos conteúdos em formato de avaliações externas, a segunda organiza eventos para a apresentação das produções textuais, orais ou escritas, reunindo as produções desenvolvidas em cada capítulo para eventos de exposição voltados para a comunidade escolar.

Essa escolha pedagógica na organização do material didático possibilita que os alunos compreendam as temáticas de forma analítica e responsiva e produzam materiais com maior complexidade de conteúdo, abarcando as questões sociais de forma consciente. Além disso, trabalhar os gêneros discursivos por capítulos também possibilita que o aluno compreenda melhor sua estrutura e seja bem encaminhado para a produção de texto.

É interessante apontar que a coleção de livros didáticos em análise adota o uso de diferentes suportes para o estudo e a produção textual dos gêneros discursivos estudados por capítulos. Ao incentivar essa prática, o material também propõe adaptações na linguagem, sempre que necessário, e adequa o gênero ao meio de suporte em que ele será veiculado.

A partir desta perspectiva, a coleção integra o uso das tecnologias digitais no estudo e produção dos gêneros discursivos para análises e produções em formatos audiovisuais, como, por exemplo: 6° ano) a produção da resenha crítica em vídeo, produção de podcast de entrevista e notícia em áudio e audiovisual; 7° ano) videoconto, videopoema, carta ao leitor e comentário de leitor na internet.

É interessante a questão dos multiletramentos[2] para investigação do tratamento dos gêneros orais formais nos livros didáticos, porque estes encontram atualmente a possibilidade de um estudo que não parta unicamente da transcrição como suporte para a sua compreensão e

[2] “Os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas” (Rojo; Moura, 2012, p.38).

ensino. Isso se dá porque a era digital permite que os alunos tenham acesso a plataformas de vídeos, imagens, podcasts etc., de forma acessível e recorrente, e esse acesso facilita o estudo dos aspectos que ocorrem apenas no ato enunciativo e que compõem este gênero.

Sob esta ótica, o fenômeno da hipermodernidade (Rojo e Barbosa, 2020) não apenas amplia os suportes de circulação do gênero e transforma muitos deles em híbridos, mas também possibilita um estudo multimodal mais estruturado. Se antes o livro didático restringia-se a transcrever entrevistas e debates para viabilizar o estudo da oralidade, as tecnologias digitais contemporâneas permitem que os gêneros orais sejam trabalhados em sua totalidade complexa. Isso inclui a análise de nuances, como a entonação, gestualidade e o momento concreto de enunciação do gênero.

4.2 Presença e progressão

Para compreender como a oralidade é organizada e distribuída na coleção didática em análise, o quadro abaixo apresenta a organização dos gêneros discursivos proposta pela coleção. Esse levantamento permite visualizar a variedade de gêneros discursivos apresentados e a estratégia de progressão adotada na obra. Dessa maneira, por meio da distribuição dos gêneros orais formais, é possível uma análise comparativa entre a presença desses gêneros e a presença dos gêneros escritos. Assim, o Quadro 3 organiza o panorama de produção de gêneros discursivos da coleção analisada, detalhando sua distribuição por unidades do 6º ao 9º ano.

Quadro 3 – Produção dos gêneros discursivos ao longo dos anos

6° ano	7° ano	8° ano	9° ano
UNIDADE 1	**UNIDADE 1**	**UNIDADE 1**	**UNIDADE 1**
Conto Maravilhoso	Conto de terror	Crônica (I)	Editorial
Paródia de conto maravilhoso	Conto	Crônica (II)	Artigo de Opinião (I)
Texto dramático	Videoconto	Paródia e Haicai	Artigo de Opinião (II)
UNIDADE 2	**UNIDADE 2**	**UNIDADE 2**	**UNIDADE 2**
História em quadrinhos (I)	Poema	Artigo de opinião	Poema e Paródia
História em quadrinhos (II)	Poema-imagem e videopoema	Reportagem (escrita)	Conto
Resenha Crítica em vídeo	Cordel	Fotorreportagem	Conto contemporâneo e miniconto (leitura dramatizada de contos em vídeo)
UNIDADE 3	**UNIDADE 3**	**UNIDADE 3**	**UNIDADE 3**
Diário pessoal	Discussão em grupo	Texto dramático (I)	Texto dissertativo-argumentativo (I)

Carta pessoal	Carta de reclamação ou carta de solicitação	Texto dramático (II)	Texto dissertativo-argumentativo (II)
Propaganda	Cartilha	Texto dramático (III)	Texto dissertativo-argumentativo (III)
UNIDADE 4	**UNIDADE 4**	**UNIDADE 4**	**UNIDADE 4**
Entrevista	Carta de leitor e comentário de leitor na internet	Verbete de enciclopédia	Debate regrado público
Notícia escrita, notícia em áudio e em audiovisual	Exposição oral com painel ou pôster	Seminário	Carta aberta
Artigo de divulgação científica	Resumo	Resenha crítica	Peças e campanhas de propaganda

Fonte: Adaptado de Cereja; Vianna (2022).

Conforme expõe o quadro acima, os gêneros orais formais aparecem de maneira uniforme na quarta unidade de cada obra, com exceção da roda de discussão, que aparece no material do 7°ano, na unidade três, capítulo um. Dessa forma, é possível perceber uma regularidade na distribuição dos gêneros orais formais, que tendem a ocupar as seções finais de cada volume da coleção. Assim, por meio desse mapeamento, é possível examinar como tais gêneros são efetivamente tratados enquanto objetos de ensino, utilizando como parâmetro os princípios de Dolz e Schneuwly (2011) para verificar se há tratamento progressivo em espiral desses gêneros.

Marcuschi (2008, p. 220) resume os princípios da progressão dos gêneros segundo Dolz e Schneuwly (2011) em cinco tópicos, sendo o primeiro: "1) A progressão é organizada em torno de agrupamento de gêneros: cada grupo se acha formado dentro de uma modalidade discursiva ou um tipo básico predominando". É possível perceber o agrupamento de gêneros na sequência dos livros didáticos por meio do quadro 3. Essa alternância entre gêneros orais e escritos que possuem algum nível de semelhança ocorre, a exemplo deste princípio, com o agrupamento "argumentar". Quanto ao agrupamento, Dolz e Schneuwly (2011, p. 54) apontam que:

> Dentro de um mesmo agrupamento, por exemplo, 'argumentar', há uma alternância entre gêneros orais, como o debate regrado, e gêneros escritos, como o pedido justificado, a carta do leitor e a petição. A cada ciclo/série aparecem novos objetivos de aprendizagem: dar sua opinião com um mínimo de sustentação, hierarquizar uma sequência de argumentos, escolher um plano de texto adaptado à situação, antecipar e refutar posições contrárias.

A ferramenta pedagógica "agrupamento" funciona juntamente com a ideia de progressão. Desse modo, o agrupamento é um recurso didático que conecta os gêneros a partir

de suas semelhanças estruturais e funções sociais, evitando o estudo isolado dos gêneros discursivos. O agrupamento de gêneros, segundo Dolz e Schneuwly (2011), funciona de modo a desenvolver capacidades de linguagem nos alunos, que possam ser transferidas de um gênero para outro gênero, facilitando e deixando fluido o processo de progressão.

No quadro 3, é possível perceber claramente essa dinâmica acontecendo com o agrupamento argumentar, que "[...] consiste em sustentação, refutação, negociação de tomadas de posição" (Dolz; Noverraz; Schneuwly *apud* Marcuschi, 2008, p. 220). Seguindo essa lógica, a coleção abrange o gênero carta pessoal no 6° ano, carta de reclamação ou de solicitação, carta ao leitor no 7°, artigo de opinião no 8° e 9°, além do texto dissertativo-argumentativo, debate regrado e carta aberta no 9° ano.

No segundo princípio, "2) A progressão se dá na forma espiralada: o mesmo gênero é dominado em vários níveis" (Marcuschi, 2008, p. 220). A ideia de espiral sugere que os gêneros discursivos devem ser tomados como objetos de estudo que se repetem ao longo dos anos em um fluxo de aumento de níveis de complexidade. É possível perceber essa progressão em espiral no estudo do gênero conto, produzido no 6°, 7° e 9° ano conforme aponta o quadro abaixo:

Quadro 4 – Progressão do gênero Conto

6° ano	7° ano	9° ano
Conto maravilhoso "Os Sete Corvos" (p.14), dos Irmãos Grimm, para estudo das seguintes características da narrativa: situação inicial, conflito, clímax, desfecho, personagem protagonista; antagonista e personagens secundários, narrador-personagem e narrador-observador.	Retomada dos elementos do conto com ênfase na atmosfera de terror e suspense e com um novo foco narrativo. • "Um Ladrão na Noite", de Edgar Allan Poe (p. 14), para a retomada de elementos do conto e aprendizado dos elementos do conto de terror, tipos narrador-personagem e narrador-observador; • Proposta de produção do conto inspirado em "A Metamorfose", de Franz Kafka (p. 78) para aprofundamento dos elementos narrador-onisciente, personagem esférico e atmosfera psicológica; • Proposta é a leitura da transcrição do conto "O Homem de Areia", de E. T. A Hoffmann (p. 83), para conhecer, analisar e produzir videoconto.	Proposta a leitura do conto "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector (p. 115), para análise das características e estrutura do gênero conto (introdução, complicação, clímax, desfecho, conflito) e produção da continuação de contos de escritores nacionais.

Fonte: Adaptado de Cereja; Vianna, 2022.

Como observado no quadro 4, a progressão em espiral se manifesta pela transição de narrativas curtas e de estrutura linear, como o conto maravilhoso, para textos de maior densidade psicológica e estilística, como o conto de terror, exigindo do aluno níveis mais

profundos de interpretação e produção. Além disso, em cada produção há a mobilização dos conhecimentos adquiridos em produções passadas e uma progressão em elementos como personagem e narrador, que vão de narradores observadores para narradores oniscientes e de personagens lineares para personagens esféricos.

Apesar disso, é interessante observar como este mesmo tratamento não ocorre com os gêneros orais formais, como entrevista, exposição oral, seminário e debate regrado público. Assim, é perceptível que os gêneros orais formais públicos, embora possuam uma progressão de habilidades por meio do agrupamento, não são concebidos como objeto de estudo na mesma medida que o conto, a HQ, a carta, o texto dramático, o artigo de opinião e o texto dissertativo-argumentativo, que possuem progressão em espiral ou um capítulo inteiro dedicado a eles.

Esta escolha pedagógica aponta para o fato de que estes gêneros não são contemplados com uma progressão em espiral, pois surgem como objeto de estudo apenas uma vez anualmente, na última unidade do livro, o que sugere uma posição periférica desses gêneros na organização didática, após o desenvolvimento de conteúdos de natureza gramatical. Embora os gêneros orais formais sejam produzidos na quarta unidade de cada livro da coleção, com exceção da roda de conversa, eles não reaparecem nos próximos anos como objetos de estudo com um fim em si mesmo, mas como instrumentos para o texto escrito. Para compreender melhor este fato, vejamos um recorte do tratamento da entrevista no material didático do 6° ano.

No livro didático do 6° ano, a entrevista surge pela primeira vez como transcrição para estudo das variações linguísticas e, em seguida, os alunos respondem a uma atividade de coleta de dados com a seguinte instrução:

> Nos itens b e c, peça aos alunos que, após conversarem com pessoas de gerações anteriores, anotem no caderno o significado das gírias listadas e, também, das gírias mencionadas por elas, escrevendo ao lado de cada gíria o nome do entrevistado, a profissão e a idade (Cereja; Vianna, 2022, p. 46).

Para esta atividade, não há nenhum estudo prévio ou mesmo apresentação ou definição do que seria o gênero entrevista, apenas a instrução para uso do termo “entrevistado” e registro dos dados de identificação.

Em seguida, no primeiro capítulo da segunda unidade, na seção “A língua em foco”, o gênero reaparece em “Gêneros Textuais”, um tópico dedicado à explicação do que são os gêneros textuais. O gênero aparece como fotografia no canto da página, junto à receita, ao poema e ao mapa, para ilustração do gênero, como parte da atividade de identificação e

reconhecimento da função de gêneros textuais, aspectos estruturais, estilísticos e temas. No entanto, esses aspectos aparecem de maneira reduzida.

A exemplo disso, há uma única questão que contempla a entrevista: “b) Quais são as finalidades de cada um desses textos?” (Cereja; Vianna, 2022, p. 106); e, para essa questão, o manual do professor apresenta a seguinte resposta:

> [...] Entrevista: divulgar a opinião e os conhecimentos do entrevistado sobre determinado assunto (na fotografia, é possível identificar, pelo reconhecimento de elementos dessa prática, que ela se refere a uma entrevista, em que alguém faz o papel de repórter e outro o de entrevistado, e uma terceira pessoa filma) (Cereja; Vianna, 2022, p. 106).

Ao analisar a proposta de atividade, é possível perceber uma discrepância entre as orientações teóricas do manual do professor e a prática efetiva. Apesar das instruções pedagógicas na margem do livro sugerirem o trabalho com o tripé bakhtiniano, constituído por composição, estilo e tema, a questão formulada se limita a uma solicitação da finalidade do texto. Na resposta sugerida pelo material, a identificação do gênero acontece de maneira periférica, pautando-se apenas no reconhecimento de elementos dessa prática.

O gênero também surge em um recorte de dois parágrafos de entrevista na mesma unidade, capítulo dois, na seção “A língua em foco”, para estudo dos substantivos (p. 130), mas sem qualquer estudo de seu estilo, composição e tema, seguido da proposta de atividade de entrevistar os colegas: “[...] coletando e organizando as informações, preparando material de apoio para a apresentação oral, entrevistando colegas da turma sobre o gênero musical, selecionando os trechos que serão exibidos, etc.” (Cereja; Vianna, 2022, p. 133).

O objetivo primário é o estudo dos substantivos; por isso, a entrevista deixa de ser tratada como um enunciado estável de uma esfera da atividade humana e é um instrumento de coleta de dados. Dessa forma, por não oferecer a compreensão prévia da estrutura do gênero, a tarefa acaba por se tornar uma execução sem suporte analítico-discursivo.

A entrevista também aparece na unidade três, capítulo um, novamente na seção “Estudo do texto”. A proposta é, “se possível”, assistir a entrevistas para contextualização do gênero diário pessoal *O diário de Myriam*, (p. 178). O material dispõe de dois *links* no manual do professor para acesso a essas entrevistas.

Por fim, a entrevista surge uma única vez, na unidade quatro, capítulo um, como objeto de estudo com um fim em si, com estudo de sua composição, tema e estilo. Esta fragmentação do gênero vista até aqui sugere um processo de didatização do gênero; isso evita a sobrecarga de informações e promove o conhecimento das propriedades do gênero entrevista de maneira

gradual. Entretanto, esta fragmentação não deve ter fim em si mesma, mas se constituir um caminho para a progressão em espiral.

Esse padrão de tratamento dos gêneros orais formais se repete nos demais livros da coleção e com os demais gêneros orais. Embora a entrevista apareça em propostas de atividades nos anos seguintes, o gênero não é assumido como objeto de estudo que mereça progressão em espiral. Pelo contrário, o gênero é tratado como mera ferramenta de coleta de dados, tendo sua única ocorrência como objeto de estudo com um fim em si mesmo na quarta unidade, e ainda assim, negada a sua essência oral nas instruções de produção.

Sua dimensão dialógica, a estrutura complexa, a escuta ativa, a capacidade de gerar uma réplica a partir de uma resposta inesperada, as estratégias de posicionamento etc. não são desenvolvidas nos anos seguintes, não havendo uma progressão em espiral. A entrevista segue recebendo um tratamento de coleta de dados sem aprofundamento de sua composição, estilo e tema.

O capítulo em que a entrevista é estudada e produzida, mencionado anteriormente, é aberto com a entrevista *Vida moderna deve mudar para combatermos o aquecimento global,* com o jornalista David Wallace-Wells. O manual sugere que, após mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero entrevista, os alunos assistam "ao vídeo Entrevista com o cientista James Lovelock sobre aquecimento global (parte 1)" (Cereja; Vianna, 2022, p. LXXIX), fornecendo assim um modelo prévio do gênero a ser produzido. Chama atenção as orientações para a produção da entrevista e a liberdade de escolha do suporte de produção

> Decida, com o professor e a turma, qual vai ser o perfil desse jornal: impresso, digital, em rádio, televisivo ou em forma de podcast. É possível que toda a turma participe da produção de um jornal impresso, por exemplo, ou que cada grupo escolha o formato e o suporte em que pretende criar o jornal (Cereja; Vianna, 2022, p. 263).

Apesar desta liberdade para a escolha de suportes, o livro apresenta orientações somente para o suporte escrito. Essa análise se confirma não apenas pela falta de instrução para os suportes multimodais, mas também pelo uso da expressão "se possível" para o suporte gravação da entrevista. Em sequência, na orientação para a seção "Intervalo", o material também deixa clara a preferência pelo material escrito ao adotar a seguinte orientação: "Guarde a versão final de seu texto para publicá-la no jornal sobre meio ambiente que será exposto para a comunidade escolar no evento Planeta Terra, urgente!" (Cereja; Vianna, 2022, p. 264).

A partir desse tratamento, é possível perceber que não há uma integração entre a oralidade e a escrita no tratamento da entrevista. O livro prioriza e valoriza a forma escrita em

detrimento da produção oral, relegando a dimensão oral da entrevista a uma etapa meramente acessória. Dessa forma, o material sugere diferentes suportes para a produção da entrevista, mas não fornece o caminho para eles. Em “Agora é a sua vez”, os tópicos para a orientação da produção textual são apenas: “planejamento da entrevista”, “escrita do roteiro”, “perguntas feitas ao entrevistado”, “edição da entrevista escrita” e “revisão e reescrita”. Não havendo instruções para a produção oral.

Diferente da entrevista, o gênero notícia é desenvolvido no capítulo seguinte da mesma unidade de forma escrita, em áudio e em audiovisual, com instruções para cada suporte de produção. A seção “agora é a sua vez” possui os seguintes tópicos de instrução para a produção da notícia escrita: “Notícia escrita”, “planejamento do texto”, “escrita”, “revisão e reescrita”. Notícia em áudio e em audiovisual: “notícia em áudio ou em audiovisual – observações”, “notícia em áudio ou em audiovisual – produção”; superando as instruções apresentadas na orientação da produção da entrevista.

Retomando os princípios da progressão em espiral, o terceiro critério aponta que “3) Os gêneros são tratados de acordo com os ciclos de ensino: mesmo assim as escolhas podem ser flexíveis, pois não se pode estabelecer um grau de dificuldades crescentes nos gêneros” (Marcuschi, 2008, p. 220). Este ponto rompe com a ideia de que o estudo de um gênero possa ser esgotado em uma única série e sugere que o trabalho com esses gêneros deve levar em consideração o grau de conhecimento dos alunos. O que ocorre, no entanto, é que a entrevista é tratada como se apenas uma ocorrência como objeto com um fim em si mesma pudesse esgotá-la. Essa ideia vai na contramão do quarto princípio.

No quarto princípio, a teoria aponta que: 4) “Aprendizagem precoce para assegurar domínio ao longo do tempo: os mesmos textos devem ser produzidos em vários momentos ao longo dos ciclos” (Marcuschi, 2008, p. 220). Dolz e Schneuwly, em *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (2011), afirmam que

> A aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa. Para assegurar o domínio dos principais gêneros no final do ensino fundamental, propõe-se uma iniciação precoce, com objetivos adaptados às primeiras etapas. Não se trata, evidentemente, de levar os menores a fazer o que estava anteriormente previsto para os maiores. A retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua. Os comportamentos complexos exigem tempo" (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 105).

Essa noção de domínio dos principais gêneros nos faz questionar se os gêneros orais não deveriam estar inseridos na progressão em espiral. Embora os gêneros compartilhem semelhanças, como aponta o primeiro princípio, eles também possuem uma composição, estilo

e tema únicos que os caracterizam como um determinado gênero discursivo, não apenas como parte de um agrupamento. O quinto princípio afirma que se deve

> Evitar a repetição, sobrepondo-se diferentes níveis de complexidade: cada gênero pode ser abordado em níveis diversos de exigência e dificuldade, desde uma sofisticação mínima até uma máxima, de acordo com o avanço do ensino. Deveria ser evitado o tratamento reiterado dos mesmos gêneros por séries (Marcuschi, 2008, p. 220).

É possível observar que este princípio se aplica aos gêneros escritos, que são produzidos diversas vezes ao longo dos anos, mas não se aplica aos gêneros orais formais, que possuem uma única ocorrência por ano.

A produção dos gêneros orais formais na coleção de livros didáticos ocorre exclusivamente na quarta unidade de cada livro, com exceção da roda de conversa, que ocorre na unidade três. É interessante observar como este gênero parece estar envolto em um tipo de progressão de habilidades de comunicação que ocorre ao longo do ano. Isso ocorre, por exemplo, em momentos de compartilhamento de impressões sobre algum gênero em estudo, para que, ao chegar o momento de produção, no último capítulo de cada unidade, o aluno tenha se apropriado de "estruturas linguísticas" (Cereja; Vianna, 2022, p. XXXVI) para tal. Nesse viés, os gêneros orais formais

> [...] possuem regras e procedimentos próprios que, dependendo do gênero, podem ser a tomada de notas, a troca de turnos (a vez de quem fala), o uso de equipamentos (gravadores, filmadoras, projetores) e a apropriação de estruturas linguísticas específicas, como "concordo com sua opinião e gostaria de acrescentar que...", "desculpe, mas penso diferente de você, pois...", "concordo em parte com o que disse, já que...", etc. (Cereja; Vianna, 2022, p. XXXVI).

Essa dinâmica, denominada de "apropriação de falas padronizadas" (Cereja; Vianna, 2022, p. XXXVI), permite que as habilidades de comunicação oral se desenvolvam progressivamente ao longo das séries. Mas, segundo os princípios da progressão, não bastaria para esgotar os gêneros orais formais em uma única ocorrência por ano. Essa forma de uso dos gêneros pode apontar para uma visão que os reduz ao desconsiderar um estudo mais aprofundado de suas estruturas e as suas funções sociais. Os autores afirmam que

> Em relação à oralidade, os alunos vão, nesta coleção, ter oportunidade de aprimorar sua capacidade de falar em público, desenvolvendo habilidades de argumentação e de negociação por meio de diferentes práticas — roda de conversa, roda de discussão, debate regrado, mesa-redonda —; habilidades para fazer uma exposição oral — envolvendo pesquisa, tomada de notas, seleção e organização de ideias, uso de recursos audiovisuais de apoio à fala, produção de slides, etc. —; ou ainda sua

> capacidade de declamar, participar de encenação teatral ou de jogral e de produzir podcasts, vlogs, etc (Cereja; Vianna, 2022, p. XXXVII).

Tais habilidades de falar em público conferem aos alunos a capacidade de argumentar de maneira objetiva, de utilizar frases que propiciem clareza à sua forma de expressão, organização do pensamento por meio da escrita, escuta ativa, postura diante do público, modulação de voz etc., e colaboram para a aprendizagem e formação do aluno. No entanto, não são suficientes para esgotar a produção de gêneros orais formais, complexos em suas funções sociais, suas composições, temas e estilos. Se tal procedimento com o gênero bastasse, o aprendizado da composição, tema e estilo do conto também se esgotaria após seu estudo no 6° ano.

4.3 Condições de produção/ integração/ avaliação/ axiologia

Para analisar de que maneira o livro didático apresenta um tratamento que considere o gênero discursivo oral formal como objeto de estudo, considerando sua produção, integração com a oralidade e avaliação. Foi apresentada uma análise comparativa entre o gênero debate regrado público, presente no livro didático do 9° ano, e o gênero História em Quadrinhos, no material do 6° ano. A seleção do gênero debate regrado público parte do pressuposto de que esse gênero é comumente estudado por meio do suporte escrito, tendo muitas vezes sua natureza viva negada, enquanto a seleção da HQ para o estudo comparativo se deu por sua natureza multissemiótica.

O debate regrado público é um gênero oral formal que faz parte da capacidade de linguagem “argumentar”. O agrupamento argumentar é definido por “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição” (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 102). De maneira geral, é necessária a participação de dois ou mais debatedores, que expõem opiniões divergentes sobre um tema polêmico e de interesse coletivo, e um moderador, que organiza os turnos de fala e garante a manutenção e o respeito às regras. Sua estrutura básica se constitui de exposição, réplica, contraréplica e conclusão, sob uma organização de natureza formal. Segundo Dolz e Schneuwly (2011, p. 72),

> Essa dinâmica faz do debate um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas.

Sob essa perspectiva, gênero debate regrado se caracteriza por sua linguagem mais formal e estratégica, além da exigência de controle consciente das formas de linguagem, sejam enunciados ou elementos cinésicos. Sob a ótica do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2007), o debate regrado não é um ato isolado, mas uma prática que emerge de uma atividade social específica. Além disso, a dialogicidade, defendida por Bakhtin (2011), também é parte intrínseca desse gênero, dado o fluxo de réplicas e contra-réplicas.

O debate regrado público é um gênero intensamente marcado pela multissemiose, visto que a construção de sentido na elaboração do enunciado oral não se dá unicamente pela linguagem verbal, mas também por elementos como a gestualidade, expressões faciais, contato visual etc., elementos fundamentais para a leitura de posicionamento do locutor. Destarte, o discurso está intimamente ligado ao corpo, e essa perspectiva se fundamenta na afirmativa de Dolz e Schneuwly (2011, p. 133-134) a respeito do ensino dos gêneros orais:

> Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo. O organismo pode trair o mal-estar e o medo do locutor quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção (aceleração do ritmo cardíaco, crispação dos músculos, sangue que aflui ao rosto, estrangulamento da voz), sejam eles perceptíveis ou não, linguística e prosodicamente. O organismo pode também jogar com suas possibilidades (posição do corpo, respiração, atitude corporal) a serviço da colocação da voz e da comunicação oral. Portanto, a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude.

Essa afirmação evidencia que há elementos indissociáveis da produção oral. O debatedor molda sua atitude corporal e seu discurso prevendo a reação do interlocutor e do público da maneira intencional, embora em alguns casos possa ser traído pela própria reação espontânea (Dolz; Schneuwly 2011). Dessa forma, o domínio desse gênero permite ao aluno não apenas argumentar, mas gerir sua presença social e seus posicionamentos axiológicos de forma estratégica e ética.

O livro didático do 9° ano apresenta o debate regrado na quarta unidade, no capítulo um. No entanto, diferente dos gêneros escritos, o debate não é visto no início do capítulo para aprofundamento de suas estruturas. O capítulo inicia com a leitura do gênero canção e se desenvolve com a reflexão sobre regência verbal e nominal, princípios fundamentais do uso da crase e, por fim, ao final do capítulo, a produção do debate regrado público.

A produção do debate acontece na seção “Produção de texto”, em “Debate regrado público: construção e recursos expressivos”. O debate em estudo foi organizado com a participação de doze jovens, com idades entre 15 e 18 anos, para debater a temática “A violência

na sociedade hoje e as causas da violência". O livro apresenta o gênero por meio do suporte transcrição e preserva marcas da oralidade, como "né", "tá" e "então", possuindo assim uma linguagem mais informal e comum entre jovens.

Inicialmente, o livro didático se preocupa em apresentar a definição do gênero, que, segundo o material, "[...] é um gênero argumentativo oral, o que significa que ele só se realiza em uma situação concreta de fala e interação entre pessoas" (Cereja; Vianna, 2022, p. 259). Apesar de reconhecer que o gênero debate regrado acontece em uma situação concreta de comunicação, o livro nega ao estudo do gênero a gravação do momento concreto da enunciação para análise do seu contexto de produção, embora em muitos casos disponibilize links de acesso no material do professor para aprofundamento de temáticas em estudo.

Dessa forma, o material didático apresenta o suporte escrito como única forma de contato com o gênero, deixando de lado a análise de elementos intrínsecos do gênero que apenas a gravação pode proporcionar. Ao adotar essa escolha, o material didático reduz o gênero à leitura da transcrição, que, apesar de ser um suporte rico e adequado para acompanhar a gravação, conforme preconizam as teorias de Dolz e Schneuwly (2011), torna-se a única forma de contato e análise do gênero, provocando uma redução de sua dimensão dialógica e axiológica.

Essa escolha revela que não há um verdadeiro *continuum* (Marcuschi, 2003) entre a oralidade e a escrita, visto que o estudo do debate se dá apenas pelo suporte transcrição, sem a presença de um modelo vivo. Essa escolha provoca uma lacuna na compreensão de suas dimensões.

Assim, o manual se limita a instruir o professor a questionar os alunos se já participaram ou assistiram a algum debate, perguntando como aconteceu, de que maneira foi organizado e qual foi o objetivo, pressupondo que os alunos já possuam conhecimento do gênero. Após a apresentação do debate transcrito, o material didático apresenta oito questões para a compreensão de características pertencentes ao gênero. Essas questões abordam: 1) Situações e esferas de circulação; 2) Tema polêmico; participação de todos; direito de contra-argumentar; 3) Organização do debate com vista a garantir que todos tenham direito à réplica; 4) Opiniões fundamentadas; 5) Argumentos utilizados para defesa; 6) Uso de expressões que manifestem ponto de vista, como: "eu acho que", "na minha opinião", "a meu ver"; 7) Tipos de linguagem que podem compor um debate (Cereja; Vianna, 2022).

Quanto à oitava questão, o material apresenta um quadro com seis perguntas para sistematizar o conhecimento a respeito das propriedades composicionais do gênero. Tais questões se resumem em: 1) quem são os interlocutores; 2) qual o objetivo do gênero; 3) onde

ocorre o debate; 4) como o debate se estrutura; 5) como se dá a organização de tempo; 6) como é a linguagem utilizada (Cereja; Vianna, 2022).

Destarte, é perceptível que o material apresenta o contexto de produção em que o gênero debate costuma acontecer, fornecendo o conhecimento de seu público-alvo, sua finalidade, suporte ou esfera de circulação, estando à frente de muitos livros didáticos. Todavia, é interessante apontar que, no estudo do gênero, não há a apresentação do contexto de produção do debate em análise.

Nesse mesmo ritmo, a obra também apresenta entre as questões um box chamado "Debater: um gesto de cidadania", no qual afirma que os alunos devem se esforçar para produzir uma linguagem persuasiva, capaz de influenciar e alterar pontos de vista (Cereja; Vianna, 2022). Assim, o material apresenta instruções, na seção "Planejamento e realização do debate", para o uso de expressões como "Desculpe, mas discordo do que você disse [...]", "Gostaria de lembrar um aspecto que o colega não mencionou [...]", "O colega argumentou bem, mas se equivocou em um ponto [...]" (Cereja; Vianna, 2022, p. 266).

No entanto, o ensino desses marcadores conversacionais prontos, sem considerar a necessidade de um ensino que contemple a intencionalidade discursiva e sua função de revelar posicionamentos axiológicos como parte da dimensão composicional do gênero, esvazia o debate de sua natureza viva e dialógica. Dessa maneira, apesar da importância do ensino de marcadores conversacionais adequados a cada gênero, ao orientar o aluno a produzir uma linguagem persuasiva, sem a compreensão da dimensão axiológica, prejudica-se não apenas a compreensão do gênero como uma prática de linguagem viva, mas também a autonomia do aluno na produção de sentidos.

Do mesmo modo, ao orientar o emprego de tais marcadores conversacionais, sem apontar sua carga axiológica, a obra acaba por reduzir o seu uso às regras, tornando sua aplicação mecânica e não autônoma. Segundo Dolz e Schneuwly (2011, p. 72-73):

> [...] o trabalho escolar enfocará, essencialmente, os modos de um posicionamento próprio a partir do desenvolvimento de argumentos e de modalização de enunciados; a possibilidade de cada um (através do funcionamento do debate) de intervir livremente quando quiser; a capacidade de centralizar-se nos objetos em jogo e de engendrar novos temas que daí decorram; o respeito à palavra dos outros e a integração desta ao próprio discurso. É essa variação de debate que corresponde, igualmente, às finalidades da escola e que permite o desenvolvimento de capacidades de linguagem, particularmente argumentativas, essenciais.

Essa afirmação revela que a proposta da obra didática acaba por silenciar a "capacidade de intervenção livre" mencionada pelos autores, uma vez que o aluno não domina o sentido do

que diz, repetindo apenas fórmulas prescritas. Esse tratamento dado ao gênero prejudica o processo de aprendizado do aluno quanto ao desenvolvimento da linguagem argumentativa de forma autônoma. Esse tratamento torna-se mais crítico ao levar em consideração a ausência de um modelo de análise, cuja presença é reforçada pela teoria de ensino dos gêneros orais formais de Dolz e Schneuwly (2011).

Por conseguinte, apesar do material situar o gênero em sua esfera de circulação, definilo como "prática de cidadania" e apresentar parte de sua composição, estilo e tema, cabe indagar se, com apenas uma ocorrência, o material não deveria propor o estudo do gênero de maneira mais aprofundada, dedicando o capítulo ao seu estudo, como é o caso dos gêneros escritos. A presença do debate uma única vez, com lacunas no seu desenvolvimento, distancia os alunos da compreensão do gênero como prática de linguagem viva.

Ainda no mesmo capítulo, na subseção "Agora é a sua vez", dedicada à organização da produção, o material dispõe de um painel de textos jornalísticos para aprofundamento do tema, instruções para o planejamento e realização do debate, um box de princípios e procedimentos de realização do debate e um tópico com questões para a avaliação da prática. As instruções para a produção do debate são desenvolvidas em pouco mais de duas páginas, dedicadas quase que integralmente à normatização da prática.

Dessa forma, o material se preocupa com as regras e procedimentos do debate em detrimento de uma análise da natureza discursiva do gênero, como sugere a BNCC (2018) e as teorias de ensino do gênero oral pautadas em Dolz e Schneuwly (2011). Ao assumir essa postura, a obra evidencia o caráter prescritivo ao conduzir o aluno à performance oral sem a análise de um modelo prévio adequado, conduzindo o estudante apenas por regras escritas e sem encaminhá-lo à compreensão de que participar de um debate regrado público é produzir sentidos. Quanto às orientações no manual do professor para acompanhamento da produção do debate, o material apresenta apenas um conjunto de três instruções, sendo elas:

Quadro 5 – Orientações do manual do professor

"Planejamento e realização do Debate"	Orientação para o debate	"Avaliação do debate"
"Leia com os alunos todas as instruções da etapa Planejamento e realização do debate."	"Oriente os alunos nas leituras e pesquisas realizadas. Estimule-os a fazer anotações, já tendo em vista o debate a ser realizado. Leia, discuta e esclareça os pontos do box "Princípios e procedimentos de um debate democrático". Explore com a turma o sentido e a importância de o debate ser democrático.	"Caso vocês tenham gravado o debate, vejam-no uma vez, para que cada um analise o evento e faça suas anotações tendo em vista a avaliação proposta pelo livro. Depois, vejam-no uma segunda vez, interrompendo o vídeo em momentos importantes para a avaliação do debate, a seu critério e

	Na realização do debate, retome os combinados e as regras discutidas anteriormente.”	a critério dos alunos que queiram fazer comentários.”

Fonte: Cereja; Vianna, 2022, p. 264-266.

A partir dessas orientações, é possível perceber que o material dedica ao gênero pouco espaço, não apenas no capítulo, mas também no momento de sua produção e instruções para que o professor guie os alunos. Além disso, ao negar um modelo vivo do gênero, o aluno não tem onde ancorar sua percepção do estilo e composição do debate, prejudicando a produção e o processo de autoavaliação. Esse tratamento limita a natureza viva do gênero e reforça a visão de que a oralidade escolar é um mero ritual de obediência às regras e uso de determinadas expressões, e não um espaço de negociação dialógica (Bakhtin, 2011).

No tópico de avaliação, a obra apresenta sete questões, que se referem a: avaliação de respeito e cumprimento das regras, uso da palavra de forma democrática, uso de argumentos aprofundados, capacidade de identificar pontos de vista, olhar direcionado ao público, fala clara, altura da voz adequada, tratamento gentil e educado com o outro debatedor e uso da linguagem (Cereja; Vianna, 2022). Apesar de essas serem características composicionais, temáticas, estilísticas e contemplarem a multissemiose, o aluno avalia apenas se obedeceu ao protocolo e não se construiu sentido, visto que não houve a apresentação e análise de um modelo vivo para aprofundamento da dimensão social do gênero.

Assim, por meio da análise das atividades propostas pelo material didático, é possível perceber que o livro apresenta o gênero de maneira limitada ao colocar de lado sua dimensão axiológica e dialógica. O estilo é despido de sua complexidade ao ser limitado a um conjunto de regras para uso de expressões prontas, ao invés de ser analisado como marca de atitude valorativa do interlocutor diante do outro. Por fim, a composição é fragmentada em um passo a passo procedimental, ignorando que a arquitetura do gênero é construída na responsividade e na imprevisibilidade de uma interação dialógica.

Dessa maneira, o livro aplica ao gênero debate regrado um tratamento que reduz as suas dimensões ao esvaziar o gênero de sua natureza viva e responsiva e o reduzir a apenas uma ferramenta para apreensão da temática em debate. Com efeito, não há um estudo que trate o gênero debate como uma ferramenta de atuação social, embora haja reconhecimento do gênero como prática de cidadania, apagando assim parte das propriedades do gênero.

É interessante a comparação com a história em quadrinhos porque, no estudo desse gênero, todas as suas dimensões são levadas em consideração. A HQ é vista no material do 6° ano, na unidade dois, e capítulos dois e três, sendo o seu estudo desenvolvido em dois capítulos.

Por ser um gênero multissemiótico, a leitura da HQ também acontece pela análise de gestos, posturas, expressões faciais, onomatopeias e elementos cinésicos. Até mesmo a prosódia é analisada por meio dos balões e estilos de letras. Mas, diferente do debate regrado, o estudo desse gênero no material didático não tem suas dimensões composicionais e estilísticas reduzidas.

No capítulo um, a história em estudo é "Lúcio em Conta Mais", de Ziraldo. A leitura da HQ acontece de forma contextualizada; o manual do professor fornece instruções para acompanhamento da leitura e instrui o professor a compartilhar inicialmente o contexto em que a história acontece. A HQ ocupa seis páginas do material, e as instruções para acompanhamento e mediação da leitura estão presentes em todas as páginas, apresentando orientações como: "Nessa história em quadrinhos, as linguagens verbal e não verbal se associam para construir os sentidos do texto" (Cereja; Vianna, 2022, p. 94).

Além disso, por ser uma coleção da era digital, há links disponíveis no material do professor para uma visita à página oficial do autor da HQ, para a apresentação da sua vida e obra. Dessa maneira, fica evidente a diferença de tratamento nas orientações para a mediação do professor no contato dos alunos com o gênero. As orientações no material instruem o professor a acompanhar os alunos, apontando características composicionais do gênero e sua carga dialógica e axiológica:

> Comente que o sentido de um texto não se dá apenas pelo que está dito, mas também pelo que não está dito e pode ser sugerido pela situação, pelo uso de algumas palavras ou da pontuação, pelos movimentos e gestos dos personagens, etc. São esses elementos que nos permitem inferir o que não está dito no texto, ou seja, seus implícitos. A pergunta de Lúcio "E sua irmãzinha? Como ficou?" permite inferir que ele tinha conhecimento do acidente (Cereja; Vianna, 2022, p. 100).

Dessa forma, a obra orienta o professor a mediar a construção de sentidos, apontando a dimensão dialógica e axiológica do texto ao considerar o contexto de produção dos enunciados. É interessante observar como o material leva em consideração a dimensão multissemiótica da HQ não como elemento acessório, mas como parte intrínseca do enunciado, conforme preconiza a BNCC (2018). Suas dimensões dialógica e axiológica são integradas ao estudo do texto; o "não dito" é contemplado como parte intrínseca do gênero. Assim, o aluno é instruído a adotar uma atitude responsiva ativa diante do texto.

Esse tratamento chama atenção porque não ocorre no estudo do debate regrado. Apesar de ser um material que contempla a multimodalidade, que, segundo Rojo e Barbosa (2020, p. 37-38), "[...] levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de

áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas". Assim, não há orientações para a leitura do não dito ou dos elementos semióticos e cinésicos que compõem o enunciado e proporcionam a leitura daquilo que não está posto, como sugerem as teorias de ensino desse gênero apresentadas no início do capítulo. Nem mesmo há sugestões para que o professor conduza o aluno a uma atitude responsiva diante do gênero.

Em "A língua em foco", o material utiliza a HQ para definir e apontar as funções da "situação comunicativa", que, segundo o material, se constitui pela presença de interlocutores, presentes em determinado tempo e espaço/lugar, interagindo por meio de diferentes linguagens e se influenciando de forma mútua. O material afirma que:

> Nos diálogos entre os personagens da história em quadrinhos lida, é possível perceber que, quando falamos, levamos em conta um conjunto de elementos que fazem parte da situação de comunicação: quem fala, o que fala, com quem fala, com que finalidade, qual é o momento e o local, que imagem os interlocutores envolvidos na situação têm um do outro, as intenções implícitas, etc. Nesse caso, quando consideramos não apenas o que é dito, mas também a situação ou o contexto em que a comunicação acontece, temos o discurso (Cereja; Vianna, 2022, p. 104).

É interessante analisar como o material reconhece que a produção do discurso é complexa, acompanhada do seu contexto de produção, da imagem que o interlocutor projeta de si mesmo para o outro e das intenções implícitas, reconhecendo que a leitura do gênero também é concebida por um todo, não apenas pelo que está explícito. No entanto, no tratamento do gênero debate regrado, é perceptível que essa parte de sua dimensão é negligenciada, não havendo sequer uma retomada do conceito de discurso.

Em sequência, no estudo da HQ, o material define o discurso como: "[...] processo comunicativo capaz de construir sentido. Além dos enunciados, envolve também os elementos da situação (quem são os interlocutores, que imagem um tem do outro, em que momento e lugar ocorre a interação, com que finalidade, etc.)" (Cereja; Vianna, 2022, p. 104). Após introduzir esse conceito, o material também se preocupa em definir o enunciado como "[...] tudo o que o interlocutor enuncia, isto é, tudo o que ele diz a seu interlocutor em determinada situação" (Cereja; Vianna, 2022, p. 104). Seguindo essa lógica, o material liga essa compreensão a definição de texto, afirmando que o texto é "[...] um enunciado ou um conjunto de enunciados, verbais e/ou não verbais, que apresenta unidade de sentido" (Cereja; Vianna, 2022, p. 104).

A partir disso, é possível observar que o material adota uma abordagem madura e complexa no material do 6° ano, definindo e contextualizando o discurso por meio da HQ. Assim, é possível afirmar que a falta das dimensões complexas e adequadas no estudo e produção do debate regrado público no 9° ano nada tem a ver com a falta de maturidade dos

alunos. Mas com uma escolha de tratamento do gênero debate regrado, que revela que os gêneros orais não são tomados como objetos de estudo autônomos, mas relegados ao estudo de uma temática ou dispostos a serviço da escrita. Em seguida, o material desenvolve o conceito de "intencionalidade discursiva" por meio da HQ, apontando que:

> Como se nota, todo discurso tem uma intencionalidade, e não é fácil captá-la sempre, já que os sentidos são construídos no momento da interação, e tal construção depende de diversos fatores. Entretanto, há maior possibilidade de captar as intenções envolvidas na situação comunicativa, ou seja, a intencionalidade discursiva, quando se observa o que é dito e também o conjunto dos elementos ali presentes: quem diz, o que diz, para quem, com que intenção, os papéis sociais dos interlocutores, o momento e o lugar, etc. (Cereja; Vianna, 2022, p. 104).

É perceptível que o material aciona a dimensão dialógica e axiológica do discurso de forma contextualizada no estudo da HQ, levando os alunos à compreensão de que a produção de um discurso não é neutra, como apontado por Bakhtin (2011) no início do capítulo. No entanto, essa dimensão não é retomada na produção do debate público regrado. No estudo do debate, o momento vivo da enunciação e interação entre os participantes é resumido pela transcrição, não havendo análise da intencionalidade discursiva ou sequer menção dela.

Na seção "Produção de texto" do gênero HQ, as questões para fixação do gênero incluem análise e leitura de gesto, a linguagem do gênero, recursos gráficos, de que maneira a narração acontece e como se dá o conflito da história. O material contempla o estudo da composição, estilo e também se preocupa em apontar a diferença no uso da linguagem formal e informal, questionando se o aluno reconhece as diferenças e que tipo de linguagem utilizam no cotidiano. No debate regrado, embora o material aponte que ambas as formas de linguagem são cabíveis a depender do contexto, o material apresenta apenas a linguagem informal, por meio da transcrição, para estudo do gênero.

No material do professor, há orientações detalhadas para cada etapa de produção. Em "Agora é a sua vez", as orientações se organizam em "planejamento do texto", "escrita", "revisão e reescrita". Para cada um desses tópicos, o material apresenta orientações para o professor acompanhar o desenvolvimento da produção. No debate público regrado, no entanto, não há orientações detalhadas para acompanhamento do aluno na tomada de notas ou organização da escrita para a produção do debate.

O gênero HQ é estudado em quase toda uma unidade do material didático do 6° ano, enquanto o debate regrado é visto apenas no final do capítulo para a sua produção, sem que haja aprofundamento de suas dimensões. Essa comparação revela a desvalorização do gênero oral, que, embora esteja presente, fica reduzido ao estudo de uma temática e tem abandonada a sua

natureza viva. Esse tratamento de relegar o estudo do gênero oral a serviço do estudo de um tema sem considerar suas dimensões também ocorre com a exposição oral e o seminário. A exposição oral acontece no livro do 7° ano, na unidade quatro, capítulo dois, na seção "Produção de texto".

A obra organiza a produção do gênero nos seguintes tópicos: "tema da pesquisa"; "produção da pesquisa"; "planejamento da apresentação oral"; "produção de pôster ou painel"; "ensaio"; "no momento da exposição oral". Apesar dessa organização, a produção do gênero acontece de forma semelhante ao debate regrado; não há presença ou sugestão de estudo de um modelo prévio ou a definição como uma forma de linguagem que propõe transmitir informações, explicar e apresentar pesquisas a um determinado público, não havendo uma apresentação ou definição do gênero como ocorre em debate regrado.

No tópico "Planejamento da apresentação oral", o livro dispõe de orientações que estabelecem um passo a passo para a organização das apresentações em grupo, dividindo o processo em etapas que vão da preparação interna à execução final, como organiza o quadro abaixo:

Quadro 6 – Etapas de produção

Planejamento e divisão	Estrutura da fala	Recurso e suporte	Postura e tempo
Organização coletiva, delimitação de tema, distribuição de fala.	Abertura formal, com apresentações e agradecimentos, exposição clara do tema central, hierarquia na apresentação das ideias.	Uso de elementos visuais e multimodais, como gráficos, vídeos e fotos, para complemento do que é dito.	Controle de tempo e importância da espontaneidade, utilização de lembretes escritos para consulta rápida.

Fonte: Adaptado de Cereja; Vianna, 2022.

Essa organização garante que não haja acúmulo de informações, orienta a distribuição das falas, garante uma exposição clara do tema, estabelece uma ordem hierárquica de informação para garantir a compreensão de ideias. Também aponta para a importância da interação com os elementos visuais sem permitir que substituam a fala, e para a importância das anotações não se tornarem uma leitura integral do texto. Organizando assim os elementos ensináveis do gênero (Dolz; Schneuwly, 2011) exposição oral. Além dessas orientações, o material disponibiliza links no manual do professor para pesquisa e estudo do conteúdo.

No tópico "No momento da exposição oral", o material apresenta as seguintes orientações:

Quadro 7 – Instruções para a exposição oral

Postura e ambientação	Marcadores de coesão e transição	Uso interativo do material de apoio	Rigor e ética	Gestão de tempo e encerramento
Falar de pé, evitar se apoiar em móveis ou paredes.	Uso de expressões que indiquem a hierarquização das informações e para indicar a transição de fala entre os integrantes do grupo.	Apontar e explicar elementos visuais, interagindo com os materiais.	Citar autoridades e especialistas para fundamentar a fala.	Coordenar quantidade de informações adequadas ao tempo e finalizar agradecendo ao público pela atenção.

Fonte: Adaptado de Cereja e Vianna, 2022.

Essas orientações funcionam como um guia de comportamento e organização, ensinando o aluno a se posicionar fisicamente, a usar o material de apoio como suporte real e a conectar sua fala com a dos colegas. Ao exigir que o aluno respeite o tempo e cite fontes confiáveis, o material busca garantir que a apresentação seja organizada e clara tanto para quem fala quanto para quem assiste.

Embora o material apresente a composição, estilo e tema por meio do desenvolvimento da produção, sem a presença de um modelo, o aluno pode replicar o único caminho fornecido pelo livro. Essa escolha prejudica a produção autônoma; o aluno compreende o "ficar de pé" como uma regra de etiqueta, não como uma estratégia de presença e autoridade. Dessa forma, o estudante cumpre etapas formais de composição, estilo e tema sem compreender a construção de sentidos e a função social dessa prática de linguagem, reduzindo o gênero discursivo a um conjunto de regras mecânicas.

A exemplo disso, a orientação para o uso de expressões que apontem a hierarquia na ordem das informações, como "o primeiro aspecto a destacar", "em segundo lugar", etc., ocorre semelhantemente às orientações para o debate, despidas da consciência da intencionalidade discursiva. Assim, mais uma vez, o aluno se orienta por meio de instruções sem a compreensão do que é produzir sentidos de forma autônoma.

É interessante apontar que, diferente do tratamento com lacunas dado ao debate regrado e à exposição oral, a roda de discussão no 7º ano, unidade três, capítulo um, é sistematizada por meio da presença de um modelo audiovisual e roteiros de análise que abrangem desde a situação de produção até o comportamento dos interlocutores. O material propõe examinar aspectos como o controle de falas, a citação de fontes e a polidez, reforçada pelo box "Respeito ao outro", que orienta a igualdade e a ética na interação (Cereja; Vianna, 2022).

Ademais, a organização da produção se estrutura em etapas de preparação, planejamento e avaliação, nas quais os recursos prosódicos e cinésicos são levados em consideração na construção de uma atitude responsiva ativa. Essa diferença de tratamento revela que a ausência

de um modelo de análise, observada no debate regrado e na exposição oral, não decorre apenas de uma didatização do gênero. Trata-se, sobretudo, de uma escolha que contribui para a marginalização desses gêneros na organização da obra.

Quanto à avaliação da produção da exposição oral, o material sugere a gravação para análise posterior de pontos que precisam ser melhorados, mas não sistematiza avaliação alguma, como ocorre, por exemplo, no debate regrado. Outrossim, ainda que houvesse uma avaliação sistematizada, o aluno teria apenas regras mecânicas para se pautar, visto não haver compreensão da carga valorativa dos enunciados. Além disso, também não há aqui uma integração oral-escrita no processo de estudo e produção do gênero, visto que não há a presença de um modelo vivo para análise e o material dispõe de cinco páginas de orientações e links de textos escritos para a produção.

De maneira geral, embora a coleção didática instrua o aluno em várias atividades ao longo dos anos para se comunicar de forma clara, ter respeito pela opinião do outro e utilizar determinados termos para determinadas situações de comunicação, apenas isso não basta para produzir os gêneros orais formais. Caberia então questionar se o momento de ensino dos gêneros orais formais não seria ideal para uma progressão na compreensão de que o uso de marcadores conversacionais, desenvolvendo a compreensão que o uso dos enunciados não ocorre de forma neutra, mas expressa uma carga valorativa. Essa mudança de tratamento possibilitaria a compreensão do gênero como prática de linguagem que produz sentidos, gerando nos alunos autonomia no processo de produção.

Quanto ao tratamento do seminário, o gênero aparece no material do 8° ano, quarta unidade, capítulo dois. Sua ocorrência se dá de forma mais detalhada, ocupando um total de seis páginas de instruções para a produção. Semelhantemente aos demais gêneros orais formais, também se encontra ao final do capítulo, para estudo das "particularidades do gênero textual seminário e realizar, em grupo, um seminário" (Cereja; Vianna, 2022, p. 251).

Para o planejamento e preparação do seminário, na seção "Agora é a sua vez", o material se preocupa inicialmente em definir o gênero:

> O seminário é um gênero oral público que pertence à família dos gêneros expositivos, que circulam no campo das práticas de estudo e pesquisa, como o artigo de divulgação científica, o relatório, o verbete de enciclopédia, o texto didático. Comum na esfera escolar, acadêmica e profissional, o seminário pode ser realizado individualmente ou em grupo. Seu papel é compartilhar conhecimentos específicos – técnicos ou científicos – a respeito de um assunto relacionado a determinada área do conhecimento. Neste capítulo, você vai aprender a realizar um seminário (Cereja; Vianna, 2022, p. 264).

Dentre os gêneros apresentados nesse capítulo, a definição do seminário é mais sistematizada, tendo sua composição, esfera de circulação, função social e objetivos apontados antes da produção. De todos os gêneros orais trabalhados nesta coleção de obras didáticas, o estudo do seminário é o mais extenso, apresentando instruções para que o professor acompanhe a produção em todas as fases.

Em seguida, o material sistematiza o planejamento da produção, conforme aponta o quadro abaixo:

Quadro 8 – Planejamento e organização da produção textual

Planejamento e preparação de um seminário	Apresentação do seminário	Organização de um seminário em grupo
Pesquisa: tomada de notas, seleção e organização de informações e recursos materiais; Produção de roteiro; Ensaio.	Sequência de exposição: abertura, tomada da palavra e cumprimento, apresentação do tema, exposição, conclusão e encerramento, tempo; Postura do apresentador: posição, voz, tom e ritmo, textos de apoio, relacionamento.	Organização e divisão do conteúdo entre o grupo; coesão entre as falas dos participantes, uso de expressões que indiquem retomada de assunto; silêncio durante a vez do colega e auxílio manuseando recursos. Quadro com seis questões que caracterizam o gênero.

Fonte: Adaptado de Cereja; Vianna, 2022.

Após essa sistematização, o material também apresenta três boxes de orientações da organização do seminário. O primeiro box orienta o uso de recursos audiovisuais, o segundo box orienta o comportamento adequado diante do público, como não ter atitudes que desviem a atenção, e o terceiro box orienta o uso de uma linguagem sem vícios e uso de expressões para reformulação, retomada e continuidade da apresentação.

Em “agora é a sua vez”, o tópico “Seminário” é sistematizado pelos seguintes pontos: “planejamento do texto”, “redação de roteiro e esquema para o seminário” e “ensaio, filmagem e revisão do seminário”. Esses tópicos ocupam quase duas páginas e cada um deles organiza pontos essenciais para a produção do gênero, como a organização da pesquisa, distribuição de conteúdo, produção de roteiro com citações, ensaios filmados para analisar pontos a serem melhorados, apresentação do conteúdo com profundidade crescente etc.

Quanto à avaliação, não há um processo formal e sistematizado após a apresentação. A avaliação do seminário acontece apenas na gravação do ensaio e se desenvolve da seguinte maneira: 1) verificação da desenvoltura e tempo; 2) cumprimento ao público, apresentação, desenvolvimento do tema e conclusão; 3) Observação quanto à sequência e andamento da exposição, verificação da naturalidade na fala e uso de expressões que indiquem mudança de apresentador e retomada do assunto; 4) Profundidade de conteúdo crescente; 5) postura,

linguagem, tom e altura da voz; 6) Verificação de funcionamento de equipamentos (Cereja; Vianna, 2022).

Dessa maneira, o material orienta o aluno quanto à postura, levando em consideração a posição do apresentador, a voz, ritmo e tom, o uso de textos de apoio e como deve ser a relação entre o apresentador e o público. Apesar disso, o livro falha ao não apresentar um modelo vivo do seminário, pulando a análise e compreensão do gênero e indo direto para a produção, prejudicando assim o processo de autoavaliação e a produção autônoma. Desse modo, o gênero é apresentado unicamente de forma escrita; o livro descreve suas características e prescreve regras sem associá-las à intencionalidade discursiva, semelhantemente ao tratamento dos demais gêneros orais.

Assim, a partir das análises apresentadas, é perceptível que, apesar da presença dos gêneros orais formais na coleção de livros didáticos, fica claro que o tratamento dado a esses gêneros se diferencia do tratamento aplicado aos gêneros escritos, que se repetem ao longo dos anos ou têm mais de uma ocorrência na unidade.

A avaliação da produção dos gêneros orais formais é prejudicada pela ausência da análise de um modelo vivo; o aluno se preocupa em cumprir regras prescritas sem consciência de que está produzindo sentidos e assumindo posições. Paralelamente, a coleção de livros didáticos ensina a forma da linguagem, mas esvazia o gênero de seu sentido social e axiológico. Esse tratamento retira do aluno a autonomia na análise de situações comunicativas e limita o processo de produção de sentidos.

Quanto à integração oral-escrita, o livro falha não apenas ao negar à entrevista o caminho para a produção oral, mas também ao limitar o estudo do debate público regrado. Ao negar instruções para a produção oral da entrevista e a gravação do momento concreto de enunciação do debate regrado, o material determina um único caminho para as produções. Essa escolha pedagógica retira do aluno a liberdade no processo de produção e exclui a natureza viva do gênero.

Além disso, a comparação com o tratamento da HQ revela que a ausência do estudo da natureza dialógica, axiológica e multimodal do gênero oral formal não se trata de uma falha, mas de uma escolha pedagógica. Essa escolha resulta no aprendizado do gênero com lacunas que retiram do aluno a autonomia na leitura e produção de sentido e a compreensão desses gêneros como práticas de linguagem viva.

Em síntese, é possível constatar que a coleção concentra os gêneros orais majoritariamente nas unidades finais, com o 7º ano apresentando maior volume de práticas ao integrar a roda de discussão e a exposição oral. Enquanto o 6º ano foca na entrevista, o 8º e 9º

anos direcionam a oralidade para a produção do seminário e do debate regrado. De maneira geral, essa organização evidencia que o desenvolvimento do aluno quanto à produção dos gêneros orais formais é pautado unicamente nas habilidades desenvolvidas por meio do agrupamento, mantendo a produção desses gêneros com uma única ocorrência anual e em uma posição periférica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender como a coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, analisada, trata os gêneros orais formais. Ademais, ao observar a presença, progressão, tratamento e produção desses gêneros no material didático, a análise revelou não apenas diferenças no tratamento em comparação aos gêneros escritos, mas lacunas no estudo e produção dos gêneros orais formais.

Com efeito, por meio da análise, foi possível chegar ao objetivo geral deste trabalho e constatar que os gêneros orais formais não possuem presença e tratamento semelhantes aos gêneros escritos e, embora façam parte de agrupamentos, não são apresentados de forma progressiva em espiral, como sugerem a BNCC e as teorias que contemplam o ensino desse gênero.

Além disso, foi possível constatar que o material considera os aspectos sociais dos gêneros orais formais, ao apontar sua esfera de circulação, defini-los como prática de cidadania e apontar o seu estilo de linguagem. No entanto, nega seu aspecto dialógico e interativo ao omitir a natureza responsiva do gênero e limitar as estratégias de argumentação ao uso de marcadores conversacionais prontos, sem gerar no aluno a autonomia necessária para a produção de sentido em situações reais de confrontos de ideias e tomadas de posição.

Diante do exposto, o valor desta pesquisa consiste na carência de um olhar mais analítico quanto ao tratamento dos gêneros orais formais em materiais didáticos, visto que esse recurso orienta e auxilia no ensino das práticas de linguagem em sala de aula. Ao evidenciar como a coleção desenvolve o trabalho com os gêneros orais formais, este trabalho contribui para que o docente possa identificar lacunas em materiais, possibilitando uma mediação que vá além do impresso.

Além disso, este trabalho contribui para que as reflexões desenvolvidas aqui promovam uma abordagem pedagógica que trate o estudo dos gêneros orais com o mesmo rigor que trata os gêneros escritos, formando sujeitos críticos e capazes de participar com autonomia das práticas de linguagem nas diversas esferas da atividade humana. A análise sob a perspectiva da

axiologia da oralidade revela que o ensino dos gêneros orais formais deve superar a visão puramente instrumental que se tem desses gêneros, concebendo-os como prática de linguagem viva e social.

Por fim, compreendendo que a superação dessa visão puramente instrumental exige ferramentas palpáveis para a atuação docente, sugere-se como desdobramento e continuidade desta pesquisa, a elaboração de uma sequência didática. Essa proposta prática visa operacionalizar os achados teóricos aqui discutidos, oferecendo aos professores um caminho metodológico e estruturado, que promova a progressão espiralada e o tratamento sistemático dos gêneros orais formais na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. **Português Linguagens:** 6º ano. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. **Português Linguagens:** 7º ano. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. **Português Linguagens**: 8º ano. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. **Português Linguagens**: 9º ano. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_11.pdf Acesso em: 16 nov. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

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

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos [recurso eletrônico]**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. [s.l.] São Paulo Parábola Ed, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.