

## ORALIDADE E GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA PRÁTICA EM AULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL)  
*mfosal@gmail.com*<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo evidenciar atividades didáticas, por meio de gêneros discursivos, desenvolvidas no percurso da execução do subprojeto intitulado Entre os saberes dos licenciandos do Curso de Letras e os saberes das escolas básicas: Repensando o ensino de língua e literatura, integrado no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Estadual de Alagoas, no percurso de 2018-2019. A proposta desse trabalho considera a oralidade de grande relevância para o ensino de Língua Portuguesa, razão por que teve a intenção de contribuir para o ensino-aprendizagem dos alunos das escolas do ensino fundamental, em particular daquelas participantes da ação do projeto, tendo como objetivo desenvolver nos alunos as capacidades discursiva e argumentativa através dos gêneros orais e escritos, o que ocorreu por meio de sequências didáticas, sejam orientadas através do livro didático ou através de pesquisas do professor aplicadas com os alunos em sala de aula. Diante disso, a pesquisa seguiu uma linha qualitativa, com um olhar descritivista-interpretativista, observando os dados processualmente, com base nos referenciais teóricos de Carvalho; Ferrarezi (2018), Cajueiro (2013), Marcuschi (2001, 2008), Schneuwly; Dolz (2004), BNCC (2017), entre outros, que tratam da oralidade como componente curricular importante para o estudo da língua portuguesa. Assim, procedeu-se à seleção dos gêneros orais, cuja escolha recaiu no debate regrado (gênero argumentativo oral que visa ao conhecimento de pontos de vista acerca de um tema crítico) e no reconto de histórias (gênero narrativo oral que permite reproduzir as ideias e os sentimentos, com uma descrição da realidade); após, houve a elaboração das sequências didáticas e, enfim, com a obtenção do texto transcrito do aluno, com as normas de Marcuschi (2001) e Preti (1993), houve o estudo dos recursos linguísticos para compreensão dos efeitos de sentido dos gêneros estudados. Os resultados apontaram, principalmente, para maior integração entre o ensino superior e a educação básica (PIBID); para melhor desempenho acadêmico (docentes/discentes) nas manifestações linguísticas por meio do estudo de gêneros orais e escritos e, enfim, para ênfase das práticas da oralidade ligadas aos aspectos da textualidade, além de outras práticas. A relevância do trabalho se dá por significar mais um aporte teórico para o ensino da oralidade por meio de gêneros orais e escritos com ênfase nos aspectos linguísticos (verbais e não verbais) e discursivos, incentivando, também, a proficiência em leitura e produção argumentativa dos alunos universitários e também os da escola pública, campo de aplicação do projeto.

---

<sup>1</sup> Coordenadora do Subprojeto de Português do PIBID/UNEAL, Profa. do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

**Palavras-chave:** Sequências didáticas; Gêneros discursivos; Oralidade

## 1 CONTEXTUALIZAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este trabalho tem por objetivo evidenciar atividades didáticas, por meio de gêneros discursivos, desenvolvidas no percurso da execução do subprojeto intitulado Entre os saberes dos licenciandos do Curso de Letras e os saberes das escolas básicas: Repensando o ensino de língua e literatura, integrado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Estadual de Alagoas, no percurso de 2018-2019.

Entende-se como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) uma iniciativa que visa melhorar e valorizar a formação de professores para a educação básica, com bolsas para os alunos de cursos presenciais que se habilitam ao estágio das escolas públicas, cujo objetivo principal é promover a integração entre educação superior e educação básica das escolas estaduais e municipais, a fim de antecipar o vínculo entre os acadêmicos e as salas de aula da educação básica da rede pública de ensino.

Nesse contexto, a intenção do PIBID é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, com o intuito de fazer com que haja melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional.

Desse modo, o PIBID tem grande relevância no incentivo ao magistério, favorecendo um primeiro contato suave do aluno graduando com o dia a dia de um professor, fornecendo material de estudo para que ele se torne um profissional com mais capacidade e melhor visão vivencial para o exercício da docência.

Com uma perspectiva voltada para esse programa, o presente trabalho resgata experiências vivenciadas na disciplina de Língua Portuguesa, durante encontros entre orientador, supervisor e alunos, ocorridos em uma escola da rede pública do Ensino Fundamental, localizada no interior de Alagoas-Arapiraca, no que diz respeito às questões da oralidade em sala de aula.

Nesse sentido, este trabalho apresenta análise de dois gêneros discursivos orais, os quais vão evidenciar a prática da oralidade em sala de aula. Para isso, as seguintes perguntas nortearam o aproveitamento teórico e as análises dos gêneros

discursivas orais: É possível trabalhar a oralidade na sala de aula, apesar de toda a atenção voltada à língua escrita? Existem gêneros discursivos orais que atendem às necessidades diárias nas relações humanas? Como bem ensinar os gêneros discursivos orais de forma a evidenciar as suas peculiaridades específicas? As respostas a essas perguntas constituem o grande propósito deste trabalho.

Dessa forma, o trabalho se compõe, inicialmente, de considerações teóricas acerca da oralidade, com ênfase sobretudo na necessidade de sua efetivação em sala de aula; de estudos sobre os gêneros discursivos orais e as sequências didáticas; de análises dos gêneros efetuadas em amostragem; de considerações finais e referências bibliográficas.

## **2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ORALIDADE E SUA LIGAÇÃO COM A SALA DE AULA (PONTOS TEÓRICOS)**

Neste trabalho, considera-se a oralidade como uma categoria importante para a efetivação das ideias, dos pensamentos e propósitos do homem nas suas relações sociais em quaisquer espaços interativos. Por meio dessa oralidade, muitas vezes, as intercomunicações se clarificam por dissolver ruídos linguísticos e contextuais que possam advir das expressões da língua escrita. É tão importante quanto a escrita, contribuindo para a constituição da identidade humana, razão por que Carvalho; Ferrarezi (2018, p.17) assim enunciam: “[...] da mesma forma que nossa estatura, cor da pele ou dos cabelos, a oralidade é determinante para a composição de nossa identidade. Não apenas de nossa identidade pessoal, mas também de nossa identidade de grupo”.

No entanto, apesar de todo esforço por parte de alguns professores e pedagogos no sentido de incentivarem a atenção à oralidade em sala de aula, o que há comumente é certa resistência quanto a essa prática, seja porque há uma supervalorização da língua escrita, sobretudo nas questões relacionadas a sua formalidade, imprimindo assim o uso dessa língua nas manifestações comunicativas; seja porque, embora se reconheça a importância da oralidade em sala de aula, essa prática requer um treino específico, em uma linha sociointeracionista da linguagem (MARCUSCHI, 2001), com práticas efetivas por meio de gêneros discursivos orais que exigem que professor e alunos sejam construtores do saber.

Com ênfase em aspectos da oralidade, neste trabalho, há um destaque para as atribuições que a escola deve assumir quando da entrada dessa categoria como perspectiva de trabalho curricular. Assim, essa escola deverá trabalhar grande quantidade de textos orais, apresentados sob gêneros específicos também orais, com uma prática que seja constante e com um reconhecimento dos gêneros orais estudados, a fim que o discente assimile sobretudo a função que cada gênero traz em si e possa reconhecê-los no uso contínuo da vida (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p.27)

No âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), de um modo geral, o ensino da língua abrange o uso dos gêneros discursivos em práticas da linguagem específicas como oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística. Nesse sentido, foi privilegiada a oralidade, com o estudo das sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004). A essa ideia são anexadas as caracterizações da língua falada (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1999 e MARCUSCHI, 2008), representadas por linhas organizacionais da própria conversação (par adjacente, turno de fala, entre outras categorias) e por aquelas textuais em nível dos gêneros discursivos (coerência, repetições), entre outras.

### **3 GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (PONTOS TEÓRICOS)**

Dentro do planejamento sistemático do estudo da oralidade na educação básica, faz-se necessário entender os significados relacionados a textos e a gêneros discursivos, os quais são categorias importantes neste trabalho. Koch (2017, p. 12) entende “o texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos”, havendo mais explicações em:

Texto é uma sequência de palavras, seja oral ou escrita, que forma um todo, possuindo sentido para um determinado grupo de pessoas em uma dada situação, podendo ser variável em extensão: uma frase, uma palavra ou um conjunto de enunciados (KOCH e TRAVAGLIA, 1996).

Tratar da gênese dos gêneros implica falar da relação do homem com a linguagem ao longo de toda a história. Como defende Bakhtin (1979), só há comunicação por meio de gêneros. A apropriação do conceito pelo ensino, porém, é

bem mais recente. Nesse sentido, merecem destaque os trabalhos dos pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004), da Universidade de Genebra. Também marcos importantes são destacados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, bem como pela BNNCC de 2017. Em ambos os documentos, a organização curricular em Língua Portuguesa dos anos equivalentes ao Ensino Fundamental II aparece estruturada sobre o conceito de gênero discursivo. Desse modo, cresce cada vez mais o interesse pelo conceito e pela sua aplicação em ambiente escolar.

De acordo com Bakhtin (1979), os gêneros se definem principalmente por sua função social. São textos que se realizam por uma (ou mais de uma) razão determinada em uma situação comunicativa (um contexto) para promover uma interação específica. Trata-se de unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, seu estilo e sua composição organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa. O gênero é bastante importante nas relações sociais, pois “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Para Scheuwly e Dolz (2004), os gêneros são agrupados em consonância com a capacidade que o sujeito tem para o uso da linguagem, em um conjunto de diversas ordens, assim resumidas: a do relatar, a do narrar, a do argumentar, a do expor e a do descrever ações ou também instruir ou prescrever ações. Para cada uma dessas ordens, correspondem então determinados gêneros. Inserem-se nas ações do narrar e do argumentar os gêneros analisados neste trabalho.

Os gêneros argumentativos têm como objetivo comunicativo convencer e persuadir o interlocutor a respeito de determinado ponto de vista. Existem gêneros argumentativos escritos (tese, dissertação, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, entre outros) e gêneros argumentativos orais (debates, comícios, discursos de defesa e discursos de acusação, sermões, entre outros).

Os gêneros narrativos, situados na ação do narrar, representam uma recriação do real. A literatura ficcional tem uma boa representação, pois nela aparecem o conto, romance, apólogo, a fábula, entre outros. Nessa linha do narrar, enfatizou-se o reconto oral de histórias de livro, previamente selecionado para estudo e discussão em aula.

Quanto às sequências didáticas, segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), são explicadas como atividades escolares que se organizam de maneira sistemática para o estudo de um gênero oral ou escrito. Reconhece-se a sua importância, uma

vez que sua prática em ambiente escolar, sistematiza e operacionaliza o ensino-aprendizagem, como enfatizam Scheuwly; Dolz (2004, p. 97), “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.”

Desse modo, é a partir do desenvolvimento de estratégias sistemáticas e intencionais do processo de ensino-aprendizagem dos gêneros orais e escritos que o professor articula como acontecem as estratégias, a proposta de ensino e a coerência dos conteúdos ensinados.

#### **4 ASPECTOS METODOLÓGICOS (OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA)**

O desenvolvimento das ações do PIBID seguiu uma linha de base qualitativa, por analisar o objeto teórico em processo e não em dados quantitativos, podendo estes até aparecerem, mas como forma auxiliar na interpretação dos dados. Assim, coordenadoras do subprojeto em linguagem, supervisoras e alunos pibidianos/alunas pibidianas não dispõem de possíveis resultados *a priori*.

Entre os diversos gêneros apontados por Carvalho; Ferrarezi (2018, p.37), como: o ditado, provérbio, os ditos populares, as adivinhas, as charadas, a canção, o bate-papo, o debate, entre outros, este estudo deteve-se no gênero debate regrado e no relato de história: o primeiro porque permite a participação do aluno em sua totalidade, aguçando sua capacidade argumentativa; o segundo também possibilita que o aluno participe do processo ensino-aprendizagem, por exigir sua atenção durante a leitura do livro para captação das ideias, e ser capaz de recontar oralmente a história do livro.

##### **4.1 Análise dos dados (o debate regrado em destaque)**

O ensino do debate como gênero textual oral possibilita aos estudantes construir um saber sobre esse gênero, com conhecimento da sua estrutura predominantemente argumentativa, visto que debater não é simplesmente trocar

opiniões, mas pensar e refletir sobre um tema importante para uma determinada comunidade, em um determinado contexto social.

Além disso, saber o gênero debate oral leva o aluno a posicionar-se sobre ele, construir argumentos que ajudem na defesa desse posicionamento e, sobretudo, contribuir para que o interlocutor seja persuadido a crer no que está sendo dito. Assim, considera-se o debate regrado como “um gênero argumentativo oral, que ocorre quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico” (CEREJA; COCHAR, 2015, p.137).

O estudo do gênero debate regrado por meio de sequência didática foi aplicado na turma do 9º ano B de uma escola pública, no município de Arapiraca-Alagoas e teve como ponto de partida as atividades presentes em Cereja e Cochar (2015) que apresentam um trabalho pautado no desenvolvimento das habilidades de leitura, oralidade, compreensão, interpretação e produção textual.

Foi enfatizada principalmente a oralidade, para o que a sequência didática tem o objetivo de enfatizar essa prática através dos gêneros discursivos já mencionados. Desse modo, foi elaborado um roteiro de ações a ser seguido para a realização do gênero debate oral com duas temáticas pensadas, quais sejam: 1ª. *O celular na sala de aula: vilão ou ferramenta pedagógica?* e a 2ª. *A persistência da violência contra a mulher*.

Para o desenvolvimento da sequência didática, foi selecionado inicialmente o gênero: “*O Debate Regrado Público*”, com a temática *A persistência da violência contra a mulher*, porque os alunos demonstraram mais motivação e envolvimento com o assunto. Assim, a sequência se apresenta a seguir, tomando por base o modelo de Scheuwly e Dolz (2004, p. 98)), havendo inicialmente a apresentação da situação, seguida da produção inicial e dos módulos.

<b>Sequência didática:</b> Leitura e estudo de texto do gênero debate regrado e suas das características;	<b>2º. Módulo</b> - Reescrita dos argumentos;
<b>Produção inicial:</b> Produção coletiva das características do gênero estudado;	<b>3º. Módulo. Realização do debate;</b>
<b>1º. Módulo</b> - Elaboração de argumentos escritos e	<b>Produção Final</b> Avaliação do debate – escritura das ocorrências

Fonte: Scheuwly; Dolz (2004, p.98)

A grande sequência Leitura e estudo de texto do gênero debate regrado e das suas características se deu, inicialmente, com as respostas às seguintes questões: Já assistiram a um debate? O que você sabe sobre este gênero? Você já participou de algum? uma vez que se pôde observar que a turma interage de forma satisfatória na aula, o que torna possível o estudo. Assim, para o estudo das características do gênero debate regrado, houve o momento reservado para explicar à turma acerca do gênero, no que diz respeito às esferas sociais em que ocorre, em que suporte ele pode ser veiculado, se os debatedores contra-argumentaram ou quem concordou, reforçando o argumento de outro debatedor. Foi discutida também a posição defendida por cada um que se posicionou no debate, qual foi o argumento usado (de autoridade, dados estatísticos, de valoração, ironia ou apelo emocional), as expressões da oralidade como gírias e uso da linguagem informal.

Procedeu-se à produção coletiva das características do gênero estudado, quando foi produzido um texto coletivo, resumindo as características do gênero debate regrado. Dando sequência, veio a leitura de textos para realização do primeiro debate realizado, com temáticas pertinentes ao assunto. Assim, se a discussão tinha por tema “*O celular na sala de aula: vilão ou ferramenta pedagógica?*”, foram orientados os seguintes textos aos alunos em leitura extraclasse “*Depoimento: Não dá para não ter celular*”, “*Ex-vilão, especialistas apostam no celular para melhorar educação*” e “*Pesquisa relaciona celular a queda do rendimento escolar*”, verdadeiros recursos para a coleta de dados e argumentos de autoridade para uso no debate.

A seguir, houve a elaboração de argumentos escritos (primeiro módulo), o que foi feito a partir da leitura dos textos sugeridos anteriormente em atividade extraclasse. Com isso, os alunos devem defender seu ponto de vista de acordo com sua opinião sobre o tema a ser debatido. Nesse sentido, foi solicitada a elaboração de três argumentos escritos para serem lidos a fim de verificar sua execução. Essa etapa foi seguida pela reescrita dos argumentos (segundo módulo), uma vez que, muitas vezes, os textos não têm consistência quanto ao ponto de vista defendido. A produção escrita não é para ser lida na hora do debate, ela servirá apenas para os alunos se orientarem com relação à exposição oral a ser feita, pois se trata de um gênero especificamente oral.

Dando prosseguimento, o terceiro módulo foi A realização do debate cujo objetivo centrou-se na exposição de ideias. Ocorreu da seguinte maneira: os alunos se dispuseram em círculo, e o mediador (professor) apresentou as regras que deveriam ser respeitadas; apresentou o tema a ser debatido para que os alunos dessem início à apresentação de seu ponto de vista. Não houve interferência do professor para que não tomasse parte em determinadas posições. A participação de cada aluno ficou livre, embora nem todos tenham se pronunciado. Como a turma é composta de trinta e sete alunos, para o uso da palavra, bastava apresentar o desejo de se manifestar que lhe era dado o direito à fala. Os argumentos puderam ser rebatidos em réplica ou tréplica de acordo com as regras preestabelecidas do gênero em questão.

Finalmente, apareceu a última fase, a produção final com avaliação do debate e escritura das ocorrências, com base nos seguintes tópicos interrogativos: A argumentação foi convincente nos pontos de vista apresentados? Os argumentos foram aprofundados com explicações e exemplos? A linguagem usada apresentou gírias ou marcas da oralidade? A linguagem dos debatedores foi adequada aos contextos? Houve muitas repetições? O uso da palavra se deu de maneira democrática? Houve alguém que monopolizou a palavra? As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores? Houve respeito ao ponto de vista do outro, sem levar para o lado pessoal?

A sequência apresentada mostra um fazer constante das ações de sala de aula em que professor e alunos agem continuamente para que o gênero debate regrado siga as normas estabelecidas pelos padrões convencionais.

#### **4.2 Análise dos dados (o reconto de história)**

Quanto ao segundo gênero discursivo denominado reconto de história, sua caracterização está na construção oral de um texto já existente, que apresenta como explicação o fato de o conto ser uma prática de tradição oral revelada por meio das histórias contadas de geração a geração. Quando se reconta uma história, é comum adaptá-la ao seu público ouvinte; posteriormente, a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX, os contos passaram a ser escritos com publicação. Dentro dessa

contextualização, o reconto de história deste trabalho partiu da série de livros paradidáticos que são adotados na escola.

Os livros, assim nomeados, Destino cidade, Quem vai querer? O palhaço que perdeu o riso, O fascínio da caixa preta, Tilico, A caixa azul-madrugada, Amando o inimigo e Os sete candelabros de ouro constituem os paradidáticos apontados para o 6º Ano do Ensino Fundamental. A atividade que se desenvolveu com essa leitura visa à prática da linguagem, circulando nas duas modalidades de língua: a falada e a escrita. A primeira parte da leitura de textos escritos, percorrendo a temática textual e contextual, com predomínio sempre da formalidade da língua, indo para sua verbalização, o que dá oportunidade para o ensino das peculiaridades da língua oral.

Por outro lado, o estudo da língua parte da verbalização de contos oralizados para que depois sejam transcritos em língua escrita; podendo haver atividades de textualização, as quais partem do código oral para o escrito. (MARCUSHI, 2001).

Dessa maneira, o trabalho com paradidáticos começou, inicialmente, com a leitura que os alunos fizeram dos livros, sustentando como propósito despertar nos alunos o gosto pela leitura, levando-os à compreensão, interpretação e produção textual, o que é subsidiado pelo livro didático que norteia o trabalho com gêneros orais, priorizando entre outros o reconto de história.

Para a aplicação do estudo do gênero reconto de história, no estudo da língua nas modalidades falada e escrita, organizou-se a sequência didática apontada a seguir (do escrito para o oral e do oral para o escrito). A fim de viabilizar o uso da língua, nas atividades de Língua Portuguesa dos alunos do 6º ano, foi feita uma adaptação da proposta apresentada pelo livro didático. Na sequência didática (paradidáticos) a seguir, são propostas atividades que levam os alunos a lerem e refletirem sobre o uso da língua. Segue-se o modelo de Scheuwly; Dolz (2004, p. 98). Assim, apresenta-se a grande sequência nomeada: Escolha das obras com Apresentação do trabalho e orientações, depois vêm a produção inicial (produto das leituras) e os módulos: acompanhamento das leituras (primeiro módulo), apresentação oral (segundo módulo), avaliação do trabalho (terceiro módulo) e, finalmente, a produção final, produção escrita e reescrita da produção textual.

Assim, após a obtenção dos paradidáticos que foram disponíveis pela escola e lidos pelos alunos, iniciou-se a grande sequência com a seleção desses livros para

apresentação aos alunos. Entre os critérios de escolha para leitura, considerou-se o fato de a história ser interessante; apresentar enredo que prenda a atenção do leitor e considerar a linguagem clara e objetiva, tudo com o intuito principal de facilitar a compreensão da história do livro.

Em outro momento, os alunos foram avisados do trabalho, embora isso já tenha sido comunicado no início das aulas. Neste momento, os alunos são questionados, com as seguintes perguntas: “Quem gosta de ler?” “Quem já leu algum livro?” “Lembra da história?” “Quer contar?”. As experiências relatadas são poucas. Em razão disso, são apresentados os paradidáticos e o trabalho a ser feito. Os alunos são divididos em equipes de, no máximo 5 alunos cada, e propostas as leituras das obras a serem lidas em atividade extraclasse, com as seguintes orientações: ler os paradidáticos e recontar (não usar o papel para leitura no momento da apresentação; não decorar o livro, pois o reconto deve ser espontâneo; não dividir a leitura com membros da equipe; compreender a obra completa com sequência de fatos). Tomando conhecimento disso, o aluno poderá começar a ler

Ao longo do tempo determinado, para que o trabalho não fique solto, os alunos são questionados (primeiro módulo): Quem já leu? Estão gostando? Alguns pedem para mudar de equipe, outros concluem logo. Quando só há um livro, eles passam para o colega, até que todos leiam. Todo o acompanhamento da leitura é necessário para que haja um controle. A seguir, vem o dia da apresentação (segundo módulo—apresentação oral), quando a turma é solicitada a colaborar, respeitando a fala de cada um que apresenta, para que fique à vontade. O aluno que melhor contar a história, será convidado a recontar sozinho para que a turma interaja. Nesse momento, todos ficam atentos.

Após todas as equipes concluírem, foi feita a avaliação do trabalho (terceiro módulo) por meio de diálogo com os alunos com o fim de serem sentidas as características da produção textual e as da escrita. A seguir, num processo do oral para o escrito, vem a produção final quando foi solicitada a escrita do resumo do reconto a cada aluno. Analisado o resumo, feitas as correções possíveis, para não perder o texto original do aluno, houve a rescrita; em momento oportuno e viabilizado pela escola, procedeu-se à exposição dos textos.

## 5 RESULTADOS OBTIDOS

A aplicação dos gêneros reconto de história e debate regrado enseja a realização de várias atividades de língua oral relacionadas à transcrição do oral, às marcas da oralidade, aos turnos conversacionais, entre outras. Apesar das dificuldades para sua aplicação em sala de aula, como número insuficiente de livros e falta do hábito de leitura dos alunos, a aplicação desse gênero em sala de aula deve acontecer pelo estímulo à leitura, pela motivação para o uso da expressão oral, ações que vão contribuir para um melhor desempenho discente e integração no mundo competitivo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São incalculáveis as contribuições advindas pela implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas universidades com extensão para as escolas do Ensino Fundamental e Médio da rede municipal e estadual. Os ganhos abrangem grandes espaços, justificados pelos diversos agentes sociais: a *própria Universidade*, que cumpre seu papel de integração social, interagindo com seus alunos da docência para revigorar sua prática pedagógica; os *professores* (universidade e escolas públicas), que se envolvem na busca do saber e na real condução pedagógica dos alunos docentes à prática; e, enfim, a *sociedade*, que, em um futuro próximo, recebe os recém-professores mais bem capacitados e integradas ao fazer fazendo.

Quanto às perguntas feitas inicialmente neste trabalho, vê-se que é possível trabalhar a oralidade em sala de aula, pois a BCNN (2017), bem como o livro didático já apontam para essa prática; que os gêneros discursivos orais podem ser trabalhados em ambiente escolar, a propósito do que indicam Carvalho; Ferrarezi (2018), além de outros; e que a exploração dos gêneros deve seguir um segmento didático, com ações que se realizam de maneira contínua, possibilitando o uso da linguagem nas manifestações pretendidas.

Pelas considerações feitas, o trabalho aponta para a existência de dois pontos principais: o primeiro está relacionado à própria importância do PIBID enquanto programa pedagógico; o segundo, à aplicação dos gêneros discursivos orais para a prática da oralidade em sala de aula, pois contribui para que docentes e discentes

transitam com desempenho acadêmico nas manifestações da linguagem nas modalidades oral e escrita.

## REFERÊNCIAS

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1979.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola** \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (organizadores). São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília, DF: MEC, 1998.

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

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

CEREJA, WILLIAM; COCHAR, WILLIAM. **Português Linguagens 9º**. Ano. 9. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

CEREJA, WILLIAM; COCHAR, WILLIAM. **Português Linguagens 6º**. Ano. 9ª. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

FÁVERO; ANDRADE; AQUINO. **Oralidade e escrita; perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (organizadores). São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita; atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.