

GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Autor (1)¹ : Aline Cristina Miola Klüppel

Orientador(a)² : Prof. Dra. Daniela Vendramini Zanella

Resumo: O estudo objetiva analisar a relevância dos gêneros discursivos orais no aprendizado de língua inglesa na educação básica. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, baseia-se em revisão bibliográfica e na análise do livro *Ways: English for Life* (8º ano), sob a perspectiva dialógica da linguagem, para verificar como a oralidade é trabalhada nas atividades, sobretudo na compreensão oral. A investigação considera os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos das práticas pedagógicas, incluindo o uso de recursos multimodais. Os resultados indicam que o material incorpora gêneros orais e propõe práticas que articulam compreensão e produção oral, aproximando os alunos de situações reais de uso do inglês como língua franca, em consonância com a BNCC. Conclui-se que o ensino de língua inglesa pode valorizar a oralidade como espaço de diálogo, interação e construção de sentidos, de modo a desenvolver a competência comunicativa dos estudantes em contextos significativos e socialmente situados por meio dos gêneros discursivos.

Palavras-chave: gêneros orais; língua inglesa; oralidade.

¹ Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: alinekluppel@gmail.com

² Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil, Brasil. E-mail: daniela.zanela@prof.uniso.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0331-545X>

ORAL GENRES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: The study aims to analyze the importance of oral discursive genres in English-as-a-foreign-language teaching in basic education. This qualitative and descriptive research draws on a bibliographic review and on the analysis of the textbook *Ways: English for Life* (8th grade), from a dialogic perspective of language, to examine how orality is developed in the proposed activities, especially in listening comprehension. The investigation examines enunciative, discursive, and linguistic aspects of pedagogical practices and includes attention to the use of multimodal resources. The results indicate that the material incorporates various oral genres and proposes practices that integrate listening and speaking, which approximate students to real communication situations and to the use of English as a lingua franca, as recommended by the BNCC. The study concludes that English language teaching should value orality as a space for dialogue, interaction, and meaning construction, so as to develop students' communicative competence in meaningful and socially situated contexts through the use of discursive genres.

Keywords: oral genres; English language; orality

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa no Brasil, especialmente no Ensino Fundamental II, enfrenta desafios recorrentes, sobretudo no desenvolvimento das habilidades orais dos alunos. Embora a oralidade seja amplamente valorizada na comunicação real, permanece negligenciada em sala de aula, em favor de abordagens centradas na leitura e na escrita. Mesmo nesse contexto, as práticas pedagógicas e os livros didáticos tendem a privilegiar a produção oral, em detrimento da compreensão auditiva. Além disso, quando a oralidade é abordada nos materiais didáticos, costuma ser reduzida a atividades mecânicas de repetição, sem favorecer a interação nem a construção de sentidos. Diante desse cenário, o trabalho com gêneros discursivos orais configura-se como estratégia pedagógica relevante para desenvolver a competência comunicativa, pois possibilita que o aluno compreenda e produza enunciados situados em práticas reais de linguagem. Essa defasagem pode ser justificada como um resquício dos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (Da Silva Santos; Da Silva; Baruki-Fonseca, 2022, p. 7), da falta de estratégias multimodais (Bueno, Costa-Maciel; Magalhães, 2023, p. 138), além de outros fatores, como a falta de fluência de professores e livros didáticos que ignoram enunciados orais (Parreiras; Paiva, 2019, p. 68).

A perspectiva dialógica da linguagem, proposta por Bakhtin, concebe a língua como uma forma de interação social pela qual os sujeitos constroem sentidos por meio de enunciados situados historicamente. Nessa perspectiva, a linguagem passa a ser compreendida como prática social que expressa identidades, ideologias e valores culturais. Essa concepção amplia as possibilidades de ensino e aproxima o aprendizado da língua estrangeira das vivências e dos repertórios discursivos dos alunos.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo analisar a presença e o uso dos gêneros discursivos orais em materiais didáticos de língua inglesa do Ensino Fundamental II, sob a perspectiva dialógica. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, fundamenta-se em revisão bibliográfica e na análise discursiva dialógica do livro *Ways: English for Life* (8º ano), com o propósito de compreender como a oralidade é desenvolvida nas atividades propostas, especialmente na modalidade de compreensão oral. A investigação considera os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos das práticas pedagógicas, além do uso de recursos multimodais, como áudios e vídeos. Com isso, busca-se contribuir para a reflexão sobre o ensino da oralidade em língua inglesa e para o reconhecimento dos gêneros orais como instrumentos de mediação e de formação de sujeitos críticos e atuantes nas práticas sociais de linguagem.

2.1 Gêneros discursivos: a perspectiva de Bakhtin

De acordo com Bakhtin (2003), a linguagem se concretiza por meio de gêneros discursivos, ou seja, através da “comunicação dialógica efetuada mediante enunciados relativamente estáveis” (p. 335). Esses gêneros refletem as condições sociais de produção e circulação da linguagem e garantem a organização da comunicação nas práticas sociais. Com isso, a língua se organiza em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos (p. 261).

Os gêneros, compreendidos como enunciados relativamente estáveis que permeiam as atividades humanas, são caracterizados por três elementos principais: o conteúdo temático (o assunto), o estilo (escolha lexical, fraseológica e gramatical) e a construção composicional (a forma como o enunciado se organiza). Esses aspectos estão indissociavelmente ligados e refletem as condições sociais de produção e circulação da linguagem (Bakhtin, 2003).

Segundo Lima (2018), Bakhtin é um “filósofo da interação”, uma vez que sua teoria pressupõe sempre a comunicação entre um “eu” e “outro” e, são os enunciados que estabelecem essa interação. A linguagem é essencialmente dialógica: cada enunciado se constitui em relação a outros, respondendo a discursos anteriores e antecipando respostas futuras (Bakhtin, 2003, p. 354). É a partir dessas interações verbais (orais e escritas) que surge a consciência do indivíduo como “ato sociocultural e ideologicamente orientado” (Rocha, 2009, p. 255, 256). A análise dialógica do discurso, portanto, considera a interação entre vozes sociais, históricas e ideológicas presentes nos textos. No campo educacional, essa perspectiva de linguagem implica compreender os gêneros orais não apenas como exercícios de prática linguística, mas como espaços de diálogo entre sujeitos, discursos e práticas sociais.

Apesar de relativamente estáveis, os gêneros não são formas rígidas. Eles se transformam conforme as mudanças sociais, históricas e tecnológicas. Segundo Bakhtin (2003), a língua é essencialmente dinâmica e só pode ser entendida no processo de interação verbal entre sujeitos:

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, p. 285/286).

Nesse contexto, o dinamismo das práticas sociais faz com que novos gêneros surjam por meio dos multiletramentos, enquanto outros se adaptam às novas condições de produção. No conceito de multiletramentos, elaborado pelo *New London Group* (1996) e ampliado por Cope e Kalantzis (2000), a compreensão de linguagem passou a incorporar não apenas a escrita, mas também outros modos semióticos de significação, como imagens, sons, gestos e recursos digitais, entre os quais se incluem *podcasts*, publicações em redes sociais e vídeos curtos. Essa perspectiva reconhece que, na sociedade contemporânea, os textos são multimodais e atravessados por diferentes linguagens.

No Brasil, Rojo (2013) destaca que os multiletramentos permitem uma prática pedagógica mais inclusiva e conectada às culturas juvenis, favorecendo o trabalho com gêneros emergentes como *podcasts*, vídeos e postagens em redes sociais. Nesse ínterim, a definição dos elementos dos gêneros, caracterizados anteriormente por Bakhtin (conteúdo, estilo e construção composicional), foi atualizada em vista dos multiletramentos: para o estilo, deve-se considerar não só os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas também as unidades semióticas, ou seja, as semioses ou modos de significar (gesticulação, vestuário, cores, etc); já para a construção composicional, é necessário observar as multimodalidades (escrita, som, imagens estáticas ou em movimentos, etc).

No contexto escolar, as teorias bakhtinianas sobre gêneros discursivos podem ser aplicadas ao considerar os contextos sociais em que os alunos estão inseridos, juntamente com os letramentos que vivenciam, para assim, “estabelecer, de modo mais informado, os letramentos necessários para sustentar seu engajamento pleno na sociedade e vivenciar a pluriculturalidade” (Rocha, 2009, p. 257). Dessa maneira, é possível compreender a linguagem como prática social de forma contextualizada de expressão, em oposição a uma

visão que reduz o ensino à memorização de regras gramaticais. Nesse sentido, sobre o planejamento didático do ensino de um gênero, propõem Schneuwly e Dolz (2004):

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 96).

Em suma, sob a perspectiva bakhtiniana, compreende-se que o ensino da linguagem deve partir da concepção de gêneros como unidades reais de comunicação. No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, essa concepção permite abordar a oralidade de maneira mais concreta, ao recorrer a gêneros orais que circulam na sociedade, como entrevistas, debates, narrativas e canções, promovendo práticas que desenvolvam a oralidade em contextos significativos. Essa perspectiva, de base dialógica, fundamenta a análise proposta neste artigo por permitir investigar se os materiais didáticos de língua inglesa promovem práticas orais significativas ou se limitam a exercícios descontextualizados. Com isso, o estudo sobre gêneros se torna um grande aliado no estudo da língua inglesa, pois ultrapassa didáticas voltadas apenas ao conteúdo de gramática, e permite que os alunos compreendam e contextualizem situações reais de comunicação.

2.2 Tipos textuais e gêneros discursivos

Embora os termos “gêneros do discurso” e “gêneros textuais” sejam muitas vezes usados como sinônimos no campo educacional, há uma diferença de origem teórica. Como já preceituado anteriormente, em Bakhtin (2003), fala-se em gêneros do discurso, entendidos como formas relativamente estáveis de enunciados situados nas práticas sociais de linguagem. Já Marcuschi (2008), na perspectiva da Linguística Textual, utiliza o termo gêneros textuais e os define como “eventos textuais altamente maleáveis” (p. 1), e enfatiza o texto como a materialidade que concretiza essas práticas, uma vez que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (p. 3). Para ele, os gêneros textuais se caracterizam por “aspectos sociocomunicativos e funcionais”, e não apenas por preceitos formais, apesar de reconhecer que existem situações em que a forma pode determinar o gênero. Nesse sentido, ambos os conceitos se complementam e apontam para a necessidade de compreender a linguagem em seu uso social.

Marcuschi (2008) acrescenta ainda sobre o fator tecnologia: os avanços tecnológicos propiciam o surgimento de novas formas de comunicação, porém estas podem não ser totalmente inovadoras no sentido de conversação. Para exemplificar, o autor cita o caso do telefonema, que é semelhante ao diálogo já preexistente na sociedade, entretanto, por se utilizar de um canal telefônico como meio, adquire características próprias (Marcuschi, 2008, p. 2). Sobre a relação desses novos gêneros e o ensino da língua, ele menciona:

Aspecto central no caso desses e outros gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras. Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua (Marcuschi, 2008, p. 2).

Além disso, o autor também estabelece uma diferenciação sobre as definições de tipo textual e gênero discursivo (ainda referido como gênero textual). A primeira expressão é utilizada para designar “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (Marcuschi, 2007, p. 3). Em suma, são mais restritas em número de categorias, quais sejam: narração; argumentação; exposição; descrição e injunção.

Enquanto os tipos textuais se referem à organização linguística predominante, os gêneros são mais amplos e estão ligados à situação comunicativa e à finalidade discursiva, ou seja, “apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2007, p. 3). Os gêneros não se restringem a seis classificações, mas a inúmeras possibilidades, como exemplo a entrevista, a qual pode conter sequências narrativas e descritivas, mas se define por seu propósito comunicativo, ou seja, o de estabelecer um diálogo estruturado entre entrevistador e entrevistado.

Para a educação, especificamente no ensino de linguagens, entender o que são gêneros e como eles se estabelecem são fatores importantes para a produção e compreensão de textos, e oferecem uma “oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia” (Marcuschi, 2008, p. 15). No caso do ensino de línguas estrangeiras, essa compreensão contribui para que o aluno compreenda a linguagem como prática social, interativa e situada historicamente, uma vez que há contextualização do uso da linguagem através de situações reais, pois “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (p. 10).

2.3 Oralidade no ensino de línguas

A oralidade constitui um dos eixos fundamentais no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, pois envolve tanto a produção quanto a compreensão de enunciados em situações comunicativas reais. Ensinar a falar uma língua não se resume à reprodução de estruturas gramaticais, mas requer a criação de condições para que o aluno participe de práticas sociais de comunicação significativas. A partir de Schneuwly e Dolz (2010), as atividades orais devem ser compreendidas como situações de interação autênticas, nas quais o sujeito utiliza a linguagem para agir socialmente, expressar intenções e construir sentidos.

Dentre as quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) a capacidade de ouvir ocupa 50% de nosso cotidiano, e, portanto, é a mais dominante dentro da interação humana, segundo Bozorgian (2012, p. 2). Entretanto, a sua prática de ensino costuma ser uma das mais complexas para alunos e professores. Essa dificuldade está atrelada a fatores como a velocidade da fala, a diversidade de sotaques, e o fato de que o ouvinte precisa interpretar o sentido em tempo real, sem possibilidade de revisão. Por isso, o ensino da oralidade deve contemplar não apenas o ato de falar, mas também o de compreender e interpretar discursos em diferentes contextos e gêneros.

De acordo com Bozorgian (2012), a compreensão oral não é uma atividade passiva, mas um processo ativo e interativo, que exige do ouvinte o uso de diversas estratégias cognitivas e metacognitivas para interpretar o significado global do discurso, identificar informações específicas e inferir intenções comunicativas.

Essas estratégias também são comentadas por Goh (2003): por um lado, as estratégias cognitivas representam as funções de processar, interpretar, armazenar e recuperar informações; por outro, as estratégias metacognitivas são responsáveis por analisar o processo de produção de conhecimento e, através da identificação das dificuldades, facilita na mentalização da mensagem. A autora menciona ainda uma terceira estratégia, a social-afetiva, a qual solicita o auxílio de outras pessoas para o entendimento, e, gerencia as emoções do aluno durante a atividade de compreensão. Com isso, reforça-se a ideia de que a oralidade é uma forma de participação discursiva que depende da ativação de conhecimentos prévios, da atenção ao contexto e da capacidade de construir sentidos a partir de múltiplos indícios linguísticos e culturais.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros discursivos orais constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da compreensão oral, uma vez que ao lidar com gêneros como entrevistas, debates, *podcasts*, canções e palestras, o aluno é exposto a diferentes registros e propósitos comunicativos, o que amplia sua capacidade de compreender e interpretar discursos em contextos variados. Assim, as atividades de compreensão oral, quando articuladas a gêneros discursivos e a contextos de comunicação real, tornam-se espaços privilegiados para o exercício da escuta ativa, da interação e do desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa. Essa concepção dialoga diretamente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que compreende a oralidade e a escuta como práticas de linguagem situadas e interativas, orientadas pela produção de sentidos e pela construção de cidadania linguística, aspecto que será retomado no próximo tópico.

2.4 Oralidade nos documentos oficiais (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as diretrizes para o ensino de todas as áreas do conhecimento na educação básica brasileira, incluindo a área de Linguagens e suas Tecnologias. No que se refere ao ensino de língua inglesa, o documento a reconhece como língua franca, isto é, uma língua utilizada para comunicação entre falantes de diferentes origens e culturas, o que constitui seu caráter multicultural, e afasta ideias clássicas eurocêntricas (Brasil, 2017, p. 241).

Esse caráter universal, da não existência de um inglês correto, mas de uma multiplicidade de “ingleses” é reforçado por Ur (1984):

[...] a rigor, raramente existe um sotaque "errado": existem simplesmente sotaques mais ou menos difíceis de entender - isto é, em termos gerais, aqueles que estão mais ou menos distantes da variedade original aprendida. Devemos lembrar também que o inglês que muitos de nossos alunos precisarão entender pode muito bem não ser falado com um sotaque nativo. Hoje, duas pessoas que não falam a língua uma da outra frequentemente usam o inglês como instrumento de comunicação: pilotos se comunicando com o controle de solo, por exemplo, diplomatas negociando, empresários fechando negócios ou qualquer pessoa envolvida com a indústria do turismo. (Ur, 1984, p. 20).

Nesse sentido, a BNCC estabelece um eixo específico para a oralidade, propondo que as habilidades de escuta e de produção oral sejam desenvolvidas em práticas de linguagem situadas, por meio das quais os alunos produzam e compreendam enunciados em diferentes gêneros discursivos. Nessa perspectiva, a oralidade deixa de ser entendida como simples reprodução de vocabulário, estruturas gramaticais ou pronúncia correta e passa a ser concebida como um modo de participação social vinculado a contextos, finalidades e interlocutores específicos. Essa orientação dialoga diretamente com a teoria bakhtiniana dos

gêneros do discurso, segundo a qual cada enunciado resulta de uma situação social concreta e de uma relação dialógica entre sujeitos (Bakhtin, 2003).

Além disso, a BNCC valoriza o uso de recursos multimodais e digitais no ensino da oralidade, como vídeos, músicas e *podcasts*. O documento reconhece que, no mundo contemporâneo, a linguagem se realiza por som, imagem, gesto, escrita e movimento, em consonância com a pedagogia dos multiletramentos (*New London Group*, 1996; Rojo, 2013). Assim, incentiva práticas pedagógicas que ampliem as formas de expressão dos alunos e favoreçam a aprendizagem de línguas em contextos reais e diversificados. Nesse sentido, entre as competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, o documento destaca a necessidade de “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (Brasil, 2017, p. 246).

Apesar dos avanços teóricos da BNCC, ainda persistem desafios na efetivação de suas diretrizes no cotidiano escolar. Grande parte dos materiais didáticos e das práticas docentes mantém uma abordagem tradicional, na qual a oralidade se restringe a exercícios de repetição e compreensão auditiva, sem espaço para uma produção efetivamente dialógica e crítica. Dessa forma, torna-se fundamental analisar os materiais didáticos para verificar em que medida as orientações da BNCC são incorporadas às propostas pedagógicas destinadas ao ensino de língua inglesa.

3. Metodologia

Este estudo é uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, baseada em pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos e análise de materiais didáticos de inglês do Ensino Fundamental II, orientada pelos fundamentos teórico-metodológicos em perspectiva dialógica (Bakhtin, 2003), e, está inserido na linha de pesquisa de Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa.

O artigo contextualiza gêneros, e explicita a importância dos gêneros orais para o ensino de língua inglesa (Bozorgian, 2012) além de analisar sua disposição em documentos oficiais, como a BNCC (Brasil, 2017). Ancorada na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003) e pelos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos (*New London Group*, 1996; Rojo, 2012), foi realizada análise dialógica do discurso sobre atividades de livro didático de Língua Inglesa, na qual foi verificada se o material promove práticas de oralidade sobretudo no uso de gêneros orais, ou se reduz a oralidade a exercícios descontextualizados.

A Análise Dialógica do Discurso (ADD) constitui uma metodologia de análise fundamentada no pensamento do Círculo de Bakhtin (Mikhail Bakhtin, V.N. Voloshinov e P.N. Medvedev), cuja perspectiva teórico-metodológica se baseia numa dimensão ética e estética de concepção das linguagens. Em vez de propor um método fechado, linear ou categorias aplicáveis de forma mecânica, a ADD oferece um corpo de conceitos e noções que especificam a postura dialógica do pesquisador diante do *corpus* discursivo (Brait, 2006, p. 60).

Por pertencer ao campo da metalinguística, a ADD se dedica ao estudo do enunciado concreto, a língua em sua integridade viva, que é indissociável das relações sociais. De acordo com Destri e Marchezan (2021), a metodologia bakhtiniana foca principalmente em três elementos: as relações dialógicas (o objeto autônomo da metalinguística), os gêneros do

discurso (as formas relativamente estáveis dos enunciados), e as formas da língua (a materialidade linguística).

Para tanto, a análise se orienta por três aspectos analíticos: enunciativo, discursivo e linguístico. O aspecto enunciativo refere-se à observação da escolha do gênero oral, da esfera, do objetivo da interação e do repertório necessário para a compreensão do texto ou da atividade. O aspecto discursivo, por sua vez, diz respeito à tipologia textual presente no material (narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo ou injuntivo), aos recursos utilizados e à forma como o material se organiza. Por fim, o aspecto linguístico abrange o tipo de vocabulário e as escolhas lexicais, como conjunções, conectivos e modalizadores. Além disso, será considerada a presença de elementos multimodais nas práticas pedagógicas propostas.

O *corpus* da pesquisa consiste na análise de uma atividade do livro didático de língua inglesa *Ways English for Life*, destinado ao 8º ano e aprovado pelo PNLD 2024 para o Ensino Fundamental II, com ênfase em seu conteúdo relacionado à oralidade. O material foi selecionado por sua ampla circulação nas escolas públicas, por apresentar propostas específicas de oralidade e pelo contato prévio com o livro durante a experiência no PIBID. Nesse contexto, selecionou-se a atividade *Listening and Speaking* da Unidade 2, intitulada “*Inspiring Women*”. Foram observados os gêneros orais selecionados, como diálogos, entrevistas, canções, debates e *podcasts*, bem como os objetivos, instruções e estratégias propostas para seu desenvolvimento, além dos recursos multimodais, como áudios e vídeos, que compõem o material.

4. Análise

A análise tem como objetivo examinar, de modo geral, as práticas que envolvem oralidade, especialmente na atividade *Listening and Speaking* da Unidade 2 do livro *Ways: English for Life* (8º ano), à luz da perspectiva dialógica da linguagem e dos pressupostos teóricos discutidos nos capítulos anteriores. A partir dos três eixos analíticos da Análise Dialógica do Discurso, quais sejam enunciativo, discursivo e linguístico, busca-se compreender de que maneira o material didático seleciona, organiza e propõe o trabalho com gêneros discursivos orais, além de verificar como utiliza recursos multimodais para o desenvolvimento da oralidade. Essa etapa permite verificar se as práticas apresentadas pelo livro favorecem interações significativas, situadas e coerentes com a concepção de linguagem como prática social, conforme orientam Bakhtin, Schneuwly e Dolz, Marcuschi, os estudos sobre multiletramentos e a BNCC.

4.1 Aspectos enunciativos

O material didático *Ways English for Life*, destinado aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II nas aulas de Língua Inglesa, foi escrito por Claudio Franco, doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, e por Kátia Tavares, doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No capítulo “Pressupostos teórico-metodológicos” do Manual do Professor, os autores afirmam que desenvolveram o material à luz da perspectiva dialógica da linguagem proposta por Bakhtin.

A partir da leitura do sumário, o livro se divide em nove unidades temáticas (do 0 ao 8), articuladas em eixos temáticos do cotidiano juvenil, como família, esportes, tecnologia, escola, comunicação e valores sociais, e, para cada uma, separam-se as 4 macro habilidades

da comunicação (*listening, speaking, reading e writing*), dentre as quais a leitura e escrita tem seus tópicos delimitados (*Reading comprehension e Writing*, respectivamente), enquanto a oralidade e a produção oral são colocadas em um item único para ambas (*Listening and Speaking*). Há também subtítulos para o estudo de vocabulário (*Vocabulary Study*) e de gramática (*Language in use*). A cada duas unidades, uma revisão de conteúdo é proposta (*Working Together*). No *website* onde está disponível o material para consulta, existe opção para *download* das faixas de áudio e outros recursos digitais, como sugestões de vídeos, infográficos etc.

O capítulo zero, denominado “*Welcome*”, funciona como seção introdutória e contextualiza o uso da língua ao redor do mundo. Essa proposta se aproxima da disposição da BNCC sobre o Inglês ser uma língua franca (Brasil, 2017, p. 241). O material combina enunciados em português e inglês, sendo o primeiro empregado principalmente para contextualizar o estudante antes das atividades e para propor reflexões mais aprofundadas sobre determinados temas, sobretudo em práticas de caráter enunciativo. Já a língua inglesa aparece associada a questões mais objetivas, relacionadas à compreensão de vocabulário, à interpretação de textos e à gramática.

Quanto à oralidade, este capítulo introdutório não propõe diretamente nenhuma atividade oral, mas utiliza *hiperlinks* da seção “*Le@rning on the Web*” para direcionar o aluno à leitura e à audição do discurso “*I Have a Dream*”, de Martin Luther King (p. 12), bem como dos poemas “*The Hill We Climb*”, de Amanda Gorman (p. 14), e “*Phenomenal Woman*”, de Maya Angelou (p. 18). Há também menção à música de Ella Fitzgerald no item “*Think about it*”, embora não haja indicação para ouvi-la (p. 9). Tais referências não integram o escopo das atividades, sendo tratadas como conteúdos extras e opcionais, por se aproximarem da função de nota de rodapé.

A partir do capítulo 1, iniciam-se os estudos com gêneros orais propriamente ditos, em especial no tópico *Listening and Speaking*. Entretanto, outras práticas auditivas também aparecem em momentos distintos do material. Há também atividades de compreensão oral em tópicos dedicados ao estudo de vocabulário (*Vocabulary Study*), como na unidade 8. Nesse caso, são disponibilizados áudios para exercícios de fixação sobre prefixos e sufixos (exercício 4, p. 142), além de uma segunda faixa destinada à verificação de atividade escrita e à análise de pronúncia (exercício 8, p. 143).

Ademais, no capítulo 2, uma nova espécie de nota do autor é introduzida sob o nome “*Pronunciation Note*”. Por vezes, essa sessão traz consigo curiosidades fonéticas, sobre como uma palavra ou um nome é pronunciado, e por outras, há a proposição de práticas de recepção oral, com menção a faixas de áudio:

(Áudio 3) 1) Ouça o primeiro trecho (*Excerpt 1*) do livro *Finding Me*, que faz parte do audiolivro (*audiobook*) gravado pela própria Viola Davis. Observe o uso de pausas, utilizado por Viola, para adicionar drama à narração. Como você se sentiu ao ouvir esse trecho?

(Áudio 4) 2) Ouça o segundo trecho (*Excerpt 2*) do livro *Finding Me*. Observe o uso de emocionalidade e entonação para envolver os ouvintes. Como você se sentiu ao ouvir esse trecho? (Franco; Tavares, 2022, p. 39).

Nesses momentos, embora o layout seja semelhante ao das seções citadas anteriormente (“*Le@rning on the Web*” e “*Think about it*”), esse microtópico se distancia do caráter de mera observação e passa a convidar o aluno a participar de uma prática ativa de

compreensão oral, sobretudo pelo uso da linguagem injuntiva dos enunciados e pelas interrogações que os acompanham.

Por fim, durante os exercícios de revisão, denominados “*Working Together*”, há espaço para autoavaliação dos alunos para cada macro habilidade. No caso da compreensão auditiva, os questionamentos podem ser por exemplo:

- *I can understand and extract the essential information from short, recorded passages dealing with everyday matters.*

- *I can understand the important points of a story and manage to follow the plot, provided the story is told slowly and clearly.* (Franco; Tavares, 2022, p. 121)

Na análise específica da atividade, selecionou-se o bloco *Listening and Speaking* da Unidade 2, intitulada “*Inspiring Women*”. Nesse bloco, o assunto é introduzido por meio de uma capa de revista com Malala Yousafzai, acompanhada de perguntas e termos que contextualizam suas ações como ativista. Desde o início, o material orienta a realização das atividades em grupo. A partir da questão 3, são indicados os arquivos de áudio utilizados para a compreensão oral (faixa 5). Há *hiperlinks* da seção “*Learning on the Web*” que direcionam o aluno à entrevista de *podcast* na íntegra.

A maior parte das questões envolvendo os áudios apresenta perguntas disparadoras destinadas à contextualização do tema ou da pessoa a ser ouvida, além de itens de múltipla escolha voltados à verificação de ideias-chave, como idade e objetivos da entrevistada, acompanhados de recomendações para que o aluno escute a faixa mais de uma vez. O bloco de atividades se encerra com duas perguntas críticas, a saber: “*Why do you think Malala can be considered an inspiring woman?*” e “*In your opinion, what other women alive today can be considered inspiring? Why?*”.

4.2 Aspectos discursivos

O material utiliza da língua portuguesa para conversar diretamente com aluno, para introduzir conceitos novos, contextualizar, oferecer dicas de leitura, e principalmente, para despertar compreensões pessoais, que envolvam suas próprias coletâneas, como é o caso do exercício nº 19, da página de mesmo número, em que o caráter enunciativo do exercício é demonstrado ao utilizar a expressão “para você”:

No poema “*Phenomenal Woman*”, Maya Angelou descreve uma mulher que não corresponde ao padrão de beleza estabelecido pela sociedade, mas que é admirada por ser quem é e como é. Para você, o que é ser uma mulher fenomenal? Esse conceito deve estar relacionado à aparência física? Por quê (não)? Discuta essas perguntas com seus/suas colegas. (Franco; Tavares, 2022, p. 19)

De acordo com o aspecto da análise mencionado anteriormente, a unidade zero do livro didático tem a função de contextualizar o uso da língua inglesa no mundo. Entretanto, nesse conteúdo inicial, o material ainda apresenta uma visão da língua centrada no hemisfério norte, especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, uma vez que todas as personalidades citadas pertencem a esses contextos geopolíticos. Embora não haja uma abordagem decolonial nesse primeiro momento, o material demonstra certo comprometimento com a diversidade, pois a maioria das personalidades citadas é formada por negros e mulheres (Martin Luther King, Maya Angelou, Ella Fitzgerald, Amanda Gorman e Emmeline Pankhurst). Nos capítulos seguintes, essa limitação é atenuada, pois o material menciona personalidades como Malala Yousafzai (p. 46) e Chimamanda Adichie (p. 114), vinculando-as a práticas de

compreensão oral. Além disso, apresenta atividades em áudio que comparam vocábulos com sotaques de diversas nacionalidades falantes de inglês (p. 130).

Conforme exposto no aspecto discursivo, a presença de gêneros orais se torna mais evidente a partir da unidade 1, sobretudo na seção *Listening and Speaking*. Os gêneros selecionados no material incluem anúncio de utilidade pública (unidade 1, p. 32), entrevista em *podcast* (unidade 2, p. 46; *Working Together 2*, p. 88), entrevista em programa de rádio (unidade 7, p. 134), palestra (*Working Together 2*, p. 89; unidade 3, p. 66; *Working Together 3*, p. 122; unidade 6, p. 114), documentário (unidade 4, p. 80), vídeo (*Working Together 3*, p. 122), *audiobook* (unidade 5, p. 100), declamação de poesia (unidade 8, p. 148) e música (*Working Together 4*, p. 167). Ao final do livro didático, na seção de projetos, sugere-se a criação de um *booktrailer* (p. 160), acompanhada de exemplos de mídias semelhantes disponíveis na *internet*.

Em espécies de notas de rodapé (“*Le@rning on the web*” e “*Think about it*”), são recomendados outros gêneros através de *hiperlinks*, como *trailers* de filmes e animações, como forma de aumento do repertório dos alunos. Todavia, esses recursos audiovisuais são apenas mencionados como conteúdo opcional de contextualização, e não possuem uma proposta efetiva de análise. A seleção de gêneros é condizente com as unidades temáticas e suas propostas didáticas, como é o caso do gênero *audiobook* (unidade 5, p. 100), que se encontra inserido no capítulo “*The World of Books*”, dedicado ao universo literário.

Na atividade *Listening and Speaking* da Unidade 2, intitulada “*Inspiring Women*”, o tema é introduzido por meio de uma capa de revista com Malala Yousafzai, acompanhada de perguntas e termos que contextualizam suas ações como ativista. A partir da questão 3, são indicados os arquivos de áudio utilizados para a compreensão oral. A multimodalidade também se manifesta no *hiperlink* “*Le@rning on the Web*”, que direciona o aluno à entrevista de *podcast* na íntegra.

4.3 Aspectos linguísticos

Nos exercícios concernentes à oralidade, o vocábulo “*Listen*” aparece de forma recorrente, por ser associado a uma escuta inicial seguida de recomendações para novas audições, destinadas à fixação e à melhor compreensão do conteúdo. Nesse contexto, acrescentam-se advérbios como “*again*” e “*once more*” para remeter a necessidade de repetição. Para articular a prática auditiva às tarefas propostas no material didático, utilizam-se também outros verbos no imperativo, como “*answer*”, “*identify*”, “*choose*” e “*check*”.

Na atividade analisada, correspondente ao bloco *Listening and Speaking* da Unidade 2, intitulada “*Inspiring Women*”, propõe-se que os alunos discutam em duplas sobre Malala Yousafzai. Após a apresentação da capa de revista com a ativista paquistanesa, são propostas perguntas do tipo “*Wh- questions*”. Algumas dessas perguntas são mais simples, como “*Who is the woman on the cover of the magazine?*”, enquanto outras exigem um exercício interpretativo mais abrangente, como “*Why do you think Malala can be considered an inspiring woman?*”. Os demais questionamentos são de múltipla escolha e visam verificar informações presentes no áudio de uma entrevista em *podcast*.

4.4 Interpretação

A análise dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos evidencia que o material didático se alinha à perspectiva dialógica da linguagem, pois apresenta diversas

atividades e exercícios baseados na utilização de gêneros discursivos orais, como entrevistas, *podcasts*, documentários, palestras e *audiobooks*. Essa diversidade revela uma compreensão de oralidade próxima à concepção bakhtiniana de linguagem como prática social e situada, na qual os alunos são expostos a usos reais e multifacetados da língua inglesa. No interior dessas atividades, observa-se também o incentivo à discussão em duplas ou grupos, o que demonstra o caráter interacional da linguagem. Além disso, o material utiliza amplamente recursos multimodais, como áudios, vídeos e *hiperlinks*, em conformidade com a pedagogia dos multiletramentos, a qual reconhece a necessidade de integrar múltiplos modos de significação no ensino contemporâneo.

Constata-se ainda que muitas práticas incentivam a escuta ativa, o diálogo e a reflexão, o que as aproxima das orientações de Schnewly e Dolz (2010) acerca da necessidade de criar situações comunicativas contextualizadas e significativas. Nesse sentido, a análise apresenta a hipótese da pesquisa ao mostrar que o livro não apenas incorpora gêneros orais variados, mas também os utiliza de modo coerente com a BNCC e com os pressupostos dialógicos, produzindo práticas de oralidade que favorecem a construção de sentidos, a participação dos alunos e o desenvolvimento da competência comunicativa em contextos reais e socialmente situados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a presença e o uso de gêneros discursivos orais em materiais didáticos de língua inglesa do Ensino Fundamental II, à luz da perspectiva dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (2003). A partir do referencial teórico, compreende-se que o ensino da oralidade, na perspectiva bakhtiniana, ultrapassa o simples treinamento de pronúncia ou a repetição de estruturas linguísticas. A oralidade deve ser entendida como uma prática social na qual o sujeito se posiciona no discurso e interage com o outro na construção de sentidos. Nesse contexto, o trabalho com gêneros orais, como debates, entrevistas, *podcasts*, músicas e apresentações, constitui um meio para o ensino da língua inglesa de forma contextualizada e crítica, em consonância com as orientações da BNCC (Brasil, 2017).

A análise do material didático *Ways: English for Life* (8º ano) revelou que o livro incorpora alguns gêneros orais e propõe atividades multimodais que exploram as habilidades de *listening* e *speaking* de maneira integrada. Identificaram-se práticas que aproximam o aluno de usos reais da língua, sobretudo por meio de entrevistas, discursos e *podcasts*. Em virtude da perspectiva socio-histórico-cultural e dialógica que fundamenta esta pesquisa, conclui-se que o ensino de língua inglesa deve valorizar a oralidade como prática de produção de sentidos e como espaço de diálogo multicultural. Tal compreensão implica repensar o papel do professor como mediador de interações que promovam a escuta ativa, a reflexão crítica e o agenciamento dos alunos nas práticas comunicativas.

Por fim, defende-se que o trabalho com gêneros orais em sala de aula deve ser planejado a partir de contextos reais e significativos, de modo a contemplar tanto a recepção quanto a produção dos discursos. Assim, as práticas de oralidade podem se tornar instrumentos efetivos de inclusão e empoderamento linguístico, na medida em que possibilitam que os alunos se expressem de forma crítica, criativa e socialmente situada.

6 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

BOZORGIAN, Hossein. Listening skill requires a further look into second/foreign language learning. **International Scholarly Research Notices**, v. 2012, n.1, p. 810129, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5402/2012/810129>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRAIT, Beth. 2006. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, [S. l.], v. 11, n. 20, 2006. Disponível em: <https://siperiodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238>. Acesso em: 3 nov. 2025.

BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim G. da; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Dimensões da oralidade em documentos oficiais da educação no Brasil. **Revista Palavras** n. 60-61, p. 129-152, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.174>. Acesso em: 21 mar. 2025.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i2.1853. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: 3 nov. 2025.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. **Ways: English for life: 8º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

GOH, Christine Chuen Meng. **Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas**. São Paulo: SBS - Special Book Services, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

PARREIRAS, Vicente Aguiar; PAIVA, Vera Lúcia Menezes. Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada (UnB)**, v. 17, n. 2, p. 67-91, 2019. Disponível em: <https://doaj.org/article/62a6769512ca4623b802965f0e70785c>. Acesso em: 21 mar. 2025

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, p. 247-274, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200006> Acesso em: 3 set. 2025.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DA SILVA SANTOS, Mariana; DA SILVA, Naudir Ney Carvalho; BARUKI-FONSECA, Regina. Os gêneros orais no ensino de língua estrangeira. **Revista EntreLinguas**, p. e022047-e022047, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8725589>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

UR, Penny. **Teaching listening comprehension**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

AGRADECIMENTOS

À orientadora e coordenadora do curso de Letras da Uniso, Prof. Dra. Daniela Vendramini Zanella.

Aos demais docentes do colegiado de Letras da Uniso: Prof. Maria Angelica Lauretti Carneiro, Prof. Roberto Abdelnur Camargo e Prof. Paulo Edson Alves Filho.

À CAPES, pela bolsa PIBID fornecida durante a graduação.