

## Oralidade e ensino: uma análise das atividades nos livros didáticos de português

### Orality and teaching: an analysis of Portuguese Textbooks

Ewerton Ávila dos Anjos Luna<sup>1</sup>  
Raquel Ferreira Gomes<sup>2</sup>

**Resumo:** Considerando a necessidade de pesquisas sobre ensino da oralidade (SILVA; LUNA, 2014), este estudo tem como objetivo analisar as propostas de trabalho a partir dos textos orais presentes nos livros didáticos de língua portuguesa. Para isso, utilizamos como *corpus* uma das coleções didáticas do Ensino Fundamental aprovada pelo PNLD 2017. A fim de embasar o estudo, foram consideradas contribuições teóricas de Marcuschi (2001a; 2001b), Dolz, Schneuwly e Haller (2004), dentre outros. A metodologia é de caráter quanti-qualitativo, uma vez que à análise detalhada das atividades quanto a suas contribuições para a formação do usuário competente de língua foi associado o número dessas propostas distribuídas em quatro categorias de análise. Os resultados apontaram que a coleção destina um espaço bastante reduzido à oralidade; entretanto, ao passo que algumas atividades apresentam lacunas, outras são satisfatórias.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa. Oralidade. Livro Didático.

**Abstract:** Regarding the need for researches about orality teaching (SILVA; LUNA, 2014), this study aims to analyze proposals from oral texts found in Portuguese textbooks. By doing so, it was used as corpus a didactic collection of Elementary School approved by PNLD 2017. In order to base the study, theoretical contributions of Marcuschi (2001a; 2001b), Dolz, Schneuwly and Haller (2004) were quoted, among others. The methodology is both quantitative and qualitative, once the number of activities distributed in four categories along with their detailed analysis related to the contribution for a competent language user were matched. The results point out that the collection destines a noticeably small place to orality; whereas there are activities with some gaps, others also satisfactory ones.

**Keywords:** Portuguese teaching. Orality. Textbook.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Letras, Recife, PE, Brasil. Endereço eletrônico: [ewertonavila2@gmail.com](mailto:ewertonavila2@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. Endereço eletrônico: [raquelgomes1707@gmail.com](mailto:raquelgomes1707@gmail.com).

## Introdução

O ensino da oralidade não é um tema muito abundante no mundo acadêmico, pelo menos não se comparado aos estudos referentes ao ensino da língua escrita. Mesmo sendo uma prática de linguagem presente em documentos oficiais que estabelecem os pilares do que deve ser ensinado nas escolas, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), nas aulas de Português, muitas vezes, o trabalho com a oralidade ainda é pouco realizado pelos professores (RODRIGUES; LUNA, 2016).

Levando em consideração que o livro didático é um importante instrumento de ensino, é fundamental que a oralidade seja nele contemplada de maneira a contribuir para a formação dos usuários de língua. Porém, muitos manuais apresentam um trabalho insuficiente ao tratar do eixo. Alguns não trazem a oralidade para uma abordagem específica em sala de aula, e outros, por sua vez, quando o abordam, contêm poucas possibilidades de trabalhos com textos orais (DIONÍSIO; MARCUSCHI, 2007).

Nessa perspectiva de inserção da oralidade no ensino de língua portuguesa e considerando estudos recentes sobre o processo de ensino-aprendizagem dos textos orais, perguntamo-nos: como a oralidade está sendo contemplada nos livros didáticos de língua portuguesa? Logo, este estudo tem como objetivo analisar o tratamento da oralidade nos livros didáticos de Português, investigando como as atividades referentes ao eixo são propostas nos manuais didáticos.

A pesquisa justifica-se pela pouca ênfase dada ao ensino da oralidade na sala de aula e pela necessidade da melhoria de materiais didáticos para as escolas. Ressaltamos, ainda, que, considerando a realidade das escolas públicas brasileiras, o livro torna-se fundamental na sala de aula, sendo utilizado como principal suporte para professores e estudantes. Em outras palavras, o livro didático apresenta-se como um dos principais instrumentos pedagógicos, mostrando-se, sem dúvidas, de grande contribuição ao fazer docente (BATISTA, 2003). Outra justificativa para o estudo é que, conforme anteriormente afirmado, há o fato de os professores enfrentarem dificuldades para trabalhar com a oralidade nas aulas de língua portuguesa (LUNA, 2016).

Para iniciar a discussão, são apresentadas, no tópico seguinte, algumas concepções teóricas acerca do papel da escola quanto a seu ensino e o tratamento que o livro didático tem dado a esse eixo. Isso é feito com base nas discussões de Marcuschi (2001a, 2001b), Dionísio e Marcuschi (2007), Dolz, Schneuwly e Haller (2004). Na sequência, são apresentadas as escolhas metodológicas. Em seguida, os livros didáticos são analisados em relação ao tratamento da oralidade e, por fim, são tecidas as considerações finais.

## **Oralidade como objeto de ensino**

Por muito tempo, o ensino de língua portuguesa era apenas ligado ao código, com ênfase em normas e exceções, havendo, portanto, uma preocupação central no ensino de gramática e no desenvolvimento da escrita. Os professores primavam pela modalidade escrita da língua devido, sobretudo, à sua supervalorização no contexto social. De acordo com Lima e Bezerra, “no geral os professores e educadores acreditavam que, se o aluno já sabia falar, ele estava pronto para executar eficazmente qualquer tarefa que envolvesse a modalidade falada da língua” (LIMA; BESERRA, 2012, p. 57).

Nos anos 1990, houve, no Brasil, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação, com recomendação sobre o ensino nas escolas de todo o Brasil. Esse documento marcou “uma guinada no que diz respeito ao espaço reservado às atividades com a língua oral como objeto de ensino nas escolas” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p. 38).

Em 2018, o Ministério da Educação homologou a versão de outro documento, atualmente o principal em vigência, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nele, é reforçada a ideia que já vinha sendo discutida ao longo dos anos: o papel do professor, ao ensinar a língua oral, é fazer o aluno “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” (BRASIL, 2018, p. 79).

Mesmo com a publicação dos PCN e da BNCC, muitos professores ainda dão preferência aos gêneros escritos e a oralidade continua sendo trabalhada de maneira insuficiente. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) observaram que o ensino da língua oral ocupa um lugar limitado na escola. Marcuschi (2001a, p. 21) destaca que “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita”.

Apesar disso, ressalta-se a importância de trabalhar a língua oral em sala de aula, levando os alunos a aprenderem usar efetivamente a língua nesta modalidade em situações diversas. A fala é adquirida de forma natural a partir de interações sociais, por isso, em contextos informais, sabemos intuitivamente como nos comportarmos. Porém, nem sempre a utilizaremos em situações e ambientes dessa natureza. Haverá momentos mais formais em que será exigida uma fala mais planejada. Como exemplo disso, temos o contexto educacional, no qual os alunos precisam apresentar seminários, fazer exposições orais sobre algum assunto, participar de um júri simulado, debater um tema polêmico, participar de uma entrevista etc. É

papel da escola, então, instruir os alunos para se comunicarem bem nesses tipos de situações que demandam um uso mais formal da língua.

Nas orientações dos PCN, é possível perceber que o papel da escola é preparar o aluno para falar em público, ou seja, em interações que precisam de um planejamento prévio para a enunciação oral. Para que os alunos sejam capazes de usar a modalidade em situações formais, cabe ao professor trabalhar a oralidade na sala de aula. Considerando, como apontam Cavalcante e Melo (2006), que não é apenas uma questão de solicitação para o aluno conversar com o colega; “trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral” (CAVALCANTE; MELO, 2006, p. 183).

Na BNCC, de acordo com fragmento a seguir, há exemplos de práticas diversificadas de linguagem em torno do eixo da oralidade:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 78-79).

Como se observa, o trabalho efetivo com a oralidade dá-se a partir dos diversos gêneros que circulam em nossa sociedade. Em termos metodológicos, deve-se planejar e desenvolver atividades voltadas para os gêneros orais, assim como se desenvolve para os gêneros escritos, conforme afirmam Lima e Beserra:

O ensino da oralidade deve ser encarado por meio de um modelo que inclui a organização estrutural e o funcionamento discursivo do texto. [...] Assim, do mesmo jeito que um professor leva o texto escrito para a sala de aula, pode também fazê-lo com um texto de modalidade oral, especialmente se planejar a sua ação docente em torno desse propósito e incluir a pesquisa e o uso de equipamentos, como gravadores e filmadoras (LIMA; BESERRA, 2012, p. 67).

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) apontam quais os gêneros orais devem ser ensinados na escola. Para os autores, o ensino deve ser concentrado nos gêneros formais públicos, pois os alunos já dominam bem as formas cotidianas de produção oral. Nesse sentido, eles afirmam que:

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, “pré-condicionados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipações e necessitam, portanto, preparação (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 147).

Apesar de questões específicas, todos seguem na mesma direção ao apontar que é papel da escola fazer um trabalho sistematizado com os gêneros orais, para que haja uma ampliação das capacidades de linguagem do aluno e para que ele possa sair da escola como um sujeito ativo na sociedade, capaz de fazer as adequações linguísticas em qualquer contexto social.

Essa perspectiva de ensino da oralidade, mesmo que a passos lentos, começa a ser considerada em livros didáticos também. Apesar disso, segundo Marcuschi e Dionísio, “os manuais didáticos não costumam dar muito espaço a essas questões e não as tratam com a devida atenção. Pior: quando as tratam, fazem-no de forma equivocada” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 8). Mesmo depois de algumas pesquisas, os livros didáticos ainda contemplam a oralidade de forma tímida. Segundo Cavalcante e Melo:

Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, não sabem onde e como situar o estudo da fala. Muitas vezes, os livros dão a impressão de que a análise da fala figura apenas como curiosidade. São recorrentes os exercícios que se limitam a atividades do tipo: ‘Converse com o colega’ ou ‘Dê a sua opinião’ (CAVALCANTE; MELO, 2006, p. 182).

É sabido que, em meio a tantas tecnologias, o livro didático ainda é um instrumento fundamental nas salas de aula. Ele é considerado um dos principais instrumentos didáticos no ensino promovido pelas escolas, sobretudo quando consideramos a realidade do ensino público brasileiro, com falta de subsídios para aquisição de outros recursos. Nessa perspectiva, o livro didático torna-se, para os professores, o principal ou até mesmo o único material de apoio para suas aulas (BATISTA, 2003). Para Batista, o livro didático,

[...] tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula (BATISTA, 2003, p. 28).

Portanto, vemos que os manuais didáticos atualmente podem ser direcionados da prática do professor. É também considerando essa ideia que Marcuschi (2001b) cita a importância dos materiais, apontando o livro didático como um dos principais recursos do professor e destacando, entretanto, que a oralidade se mostra de modo insuficiente nos manuais. Em pesquisa com livros didáticos (MARCUSCHI, 1997), o autor analisou 17 coleções de livros didáticos publicados entre 1978 e 1997. Como resultado, constatou que as atividades com a oralidade eram muito reduzidas, raramente superavam o percentual de 2% de seu conteúdo total.

Contudo, a situação vem paulatinamente mudando. Leal, Brandão e Melo (2012) propuseram-se a analisar quatro coleções de livros didáticos de língua portuguesa, destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, que foram aprovadas pelo PNLD 2004. As autoras justificaram a escolha das coleções por elas terem sido “aprovadas com distinção” em uma categoria de avaliação utilizada naquele ano. O objetivo foi “quantificar as atividades encontradas, classificando-as quanto às diferentes dimensões do trabalho com a oralidade” (LEAL; BRANDÃO; MELO, 2012, p. 13).

Conforme a análise realizada, as dimensões do ensino da oralidade são: a valorização de textos de tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita e produção e compreensão de gêneros orais. Como resultado, foi quantificado o total de atividades por cada dimensão e verificado que as quatro coleções promoveram atividades variadas com a oralidade. No entanto, de acordo com as autoras, a maior quantidade de atividades presentes nos livros era de produção/compreensão de gêneros informais, tais como conversas e discussões. Além disso, alertaram, ainda, que algumas habilidades importantes para o desenvolvimento do aluno eram pouco abordadas nos livros didáticos.

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, destacamos que, no o Guia de Livros Didáticos 2107 (correspondendo ao PNLD 2017), há a indicação de que houve, naquela edição do Programa, aprovação de 6 coleções de língua portuguesa, o que equivale a 28,6% das coleções que foram submetidas à análise. Segundo o Guia, todas as coleções aprovadas desenvolvem atividades com a oralidade. Porém, ainda de acordo com o documento:

É possível constatar que, em algumas coleções, a oralidade aparece como atividade-meio, e não como atividade-fim. Em consequência, a linguagem oral é tratada, nesses casos, como uma competência já adquirida, mobilizada principalmente em propostas de leitura e/ou produção de textos. Conversas com os colegas, trocas de opiniões e discussões em sala de aula sobre um tema determinado são as sugestões mais recorrentes (BRASIL, 2017, p. 32).

Considerando outro segmento da Educação Básica, o Ensino Médio, Silva e Luna (2014) analisaram uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa. A pesquisa objetivou investigar o que tem sido realizado para que o trabalho didático com a oralidade seja mais frequente e profícuo. O foco dessa análise foi nos gêneros orais e os pesquisadores constataram que a coleção contempla o debate regrado público, a mesa-redonda, a entrevista e o seminário. Foi verificado que as propostas de atividades da coleção estavam de acordo com o prescrito pelo PNL D 2012 e que, apesar de apresentar os conteúdos de maneira resumida, a coleção analisada realiza um trabalho eficiente com os gêneros escolhidos. Os autores constataram que:

Há um início da conscientização da importância do trabalho com o oral, por parte dos autores da coleção, o que revela um progresso, não um progresso que se demonstra quantitativamente proporcional à modalidade escrita, mas progresso que diz respeito à qualidade do ensino do oral, que nesse momento ocupa a posição de atividade fim, deixando de lado o lugar de atividade meio que ocupou durante tanto tempo (SILVA; LUNA, 2014, p. 43).

Como se observa, nos estudos citados, a preocupação com o ensino da oralidade é cada vez mais frequente. Dessa forma, as pesquisas sobre o eixo são relevantes no sentido de contribuírem para as atuais discussões.

## **Metodologia**

Esse estudo possui caráter qualitativo e quantitativo, pois se aliou à análise subjetiva dos dados, ou seja, a abordagem presente nas atividades de oralidade, os números correspondentes ao espaço a elas destinado nos livros didáticos. O *corpus*, logo, é composto por quatro volumes para os anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se da coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA *et al.*, 2015), selecionada dentre aquelas que foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático em 2017 e uma das utilizadas pela Rede Estadual de Ensino no estado de Pernambuco.

Cada volume contém quatro unidades temáticas, com dois capítulos, que se dividem nas seções: Prática de leitura; Momento de ouvir; De olho na ortografia; Reflexão sobre a língua; Hora da pesquisa; Atividade de criação; Na trilha da oralidade; Produção de texto; Projetos em ação; Leia mais; Preparando-se para o próximo capítulo.

Para a análise, foram definidas algumas categorias de modo a enquadrar as atividades destinadas ao ensino de oralidade, a saber:



- I. Atividades de oralização da escrita;
- II. Atividades de conversa/discussão;
- III. Atividades de reflexão sobre a língua falada;
- IV. Atividades de exploração dos gêneros orais.

No primeiro item, foram consideradas atividades como leitura em voz alta, recitação, dramatização, entre outros. No segundo, foram verificadas as que priorizam conversas e discussões entre alunos e professores. No terceiro item, foram analisadas atividades que reflitam sobre os fenômenos típicos da oralidade, sobre variação e preconceito associado às variedades orais, e as atividades de retextualização. No último item, foram observadas atividades que estimulem a produção dos gêneros orais.

No próximo tópico, apresentamos a análise dos dados que, inicialmente, se deu através da quantificação da frequência com que as atividades aparecem nos livros didáticos; em seguida, houve a categorização dos tipos, conforme categorias apresentadas; e, por fim, há uma mostra com descrições e análises quanto a suas abordagens. Destacamos, ainda, que chamaremos de v.1, v.2, v.3 e v.4 os livros correspondentes aos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

### **Análise de dados**

A coleção de livros *Tecendo Linguagens* tem seus capítulos subdivididos em seções, uma dessas é destinada exclusivamente ao ensino da oralidade: “Na trilha da oralidade”. Para a contagem das atividades foi analisada toda a coleção, porém só foram encontradas propostas para a língua falada nesta seção específica. O número total de atividades pode ser visto no quadro seguinte:

Quadro 1- Frequência das atividades

FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES	
Ano	Quantidade
6º	37
7º	46
8º	22
9º	14
<i>Total</i>	<i>119</i>

Fonte: os autores.

Como podemos verificar no quadro 1, o número de atividades que trabalha com a oralidade é bastante restrito. A coleção prioriza a atividade de leitura e produção de textos



escritos e a oralidade aparece timidamente. Como já foi mencionado na metodologia, para categorizar as atividades, as propostas identificadas nos livros foram classificadas em quatro categorias, descritas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Categorias de análise x quantidade de atividades

<i>Categoria</i>	<i>Quantidade</i>
Oralização da escrita	06
Conversa/discussão	28
Reflexão sobre a língua falada	74
Exploração dos gêneros orais	11

Fonte: os autores.

A categoria I dessa análise é referente às atividades de oralização da escrita, são aquelas com texto escrito, porém sua recepção é feita através da fala. Esse tipo de atividade é descrito como uma intersecção entre o eixo da leitura e o da oralidade, pois desenvolve no aluno tanto habilidades de leitura, quanto habilidades típicas da comunicação oral (LEAL; BRANDÃO; MELO, 2012).

Na escola, atividades desta natureza tradicionalmente tendem a não cumprir o seu objetivo, pois, muitas vezes, apenas propõem ler em voz alta um texto escrito, responder um exercício oralmente, recitar um poema, entre outros, ou seja, nenhum tipo de reflexão específica sobre a modalidade da língua falada é realizada. Porém, como afirmam Rodrigues e Luna (2016, p. 57): “a oralização, distanciando-se das práticas tradicionais, pode ser contemplada, a fim de estudar aspectos referentes à oralidade – como entonação, ritmo, expressões corporais e faciais. Na verdade, trata-se da proposição de objetivos no momento de planejamento didático”. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) são autores que também consideram a importância de atividades de oralização da escrita. Segundo os estudiosos:

Treinar a fala envolve a altura da voz, a velocidade o gerenciamento de pausas nas apresentações. Envolve também aspectos da retórica: captar a audiência, gerenciar o suspense. Além disso, a oralização envolve gestualidade, a cinestésica: um certo gesto ilustra um propósito, como uma postura cria a convivência. Ou seja: envolve a tomada de consciência da importância da voz, da atitude corporal em função de determinado gênero (exposição, debate) ou um evento comunicativo (DOLZ; SCHNEUWLY, PIETRO, 2004, p. 225).

A coleção analisada apresenta 06 atividades de oralização da escrita. São elas: atividades de leitura em voz alta, declamação de poemas e leitura dramatizada. Considerando o exposto no quadro 2, tem-se um número pequeno atividades de oralização quando

comparado às demais. Sabemos que propostas de oralização de textos escritos não são em sua totalidade negativas; esse tipo de atividade é válido principalmente quando é vinculada à reflexão acerca da própria oralidade ou da relação fala-escrita. Porém, ressalta-se que o trabalho com a oralidade não deve ficar restrito a estas práticas.

Foi verificado que a maior parte das atividades de oralização trazidas pela coleção prioriza trabalhar os recursos da oralidade. Para endossar a análise, exemplificamos com a proposta de atividade em que há uma oralização da escrita através do poema. Os autores propõem que os alunos declamem os poemas trabalhados nesse mesmo capítulo no varal literário; porém, utilizam-se dessa declamação para privilegiar um recurso da oralidade, a entonação. Antes da proposta de atividade, portanto, é trazida uma pequena definição de entonação: “A entonação é a mudança de voz que indica se o que falamos é uma afirmação, uma pergunta, um pedido, uma ordem. A entonação também pode indicar se a pessoa está contente, triste, brava, surpresa, apaixonada etc.” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 1, p. 58).

Para a realização da dramatização do poema, algumas orientações importantes são dadas: “Não lemos um texto poético da mesma maneira que lemos uma notícia de jornal ou qualquer trecho na forma de prosa. Capriche nas entonações das palavras, de acordo com o ritmo do verso” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 1, p. 58). Com isso, os alunos podem refletir sobre o modo de entonação de diversos textos.

Ainda nesta atividade, considerando aspectos de multimodalidade, os alunos ficam a cargo de observar, na declamação de seus colegas, outros recursos da oralidade, além da entonação, como: ritmo, sentido do texto, expressão facial e gestos. É requisitada a observação atenta à declamação, para que depois sejam respondidas algumas questões. A proposta solicita ao professor fazer a divisão dos alunos em grupos para que cada um fique responsável por observar determinado recurso da oralidade: “cada grupo prestará atenção e observará apenas aquilo que foi determinado para o seu grupo” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 1, p. 58). Nesse exercício, podemos verificar uma atividade conjunta, pois, através dela, o aluno praticará, ao mesmo tempo, leitura e comunicação oral.

O que sentimos falta nessa atividade, entretanto, é de um momento de compartilhamento das observações, pois como cada grupo fica responsável por um recurso, se não há o momento de compartilhamento, os alunos refletirão apenas sobre o recurso ao qual o professor lhe destinou. Na avaliação final é apenas perguntado: “De qual poema apresentado você gostou mais? O que achou da atividade? Por quê?” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 1, p. 58). Nessa avaliação, por exemplo, poderia ser solicitado o compartilhamento da reflexão que fizeram acerca da declamação dos poemas.

Mesmo com essa lacuna, a atividade analisada pode ser considerada uma boa proposta de oralização do texto escrito, pois através dela há uma oportunidade para os alunos interagirem, desenvolvendo a fluência da leitura, e aprendendo, ao mesmo tempo, a utilizarem recursos da língua falada. Verificamos que o objeto de estudo dessa atividade é a oralidade, pois não se trata de uma simples oralização, mas sim de trabalhar as características da língua falada.

Na categoria II da análise, estão agrupadas as atividades que têm como foco situações de conversa/discussão. Na coleção, foram encontradas 28 atividades desse tipo. Dentre essas atividades estão: exposição de opinião, conversa com o colega e discussão com a turma.

Atividades de conversa/discussão ocupam um grande espaço em livros didáticos, os autores costumam priorizar esse tipo de atividade com a crença de que estão trabalhando a oralidade. “Tal prática deixa implícita a ideia de que atividades de fala em situações informais, supostamente, dariam conta do ensino de oralidade” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 14). Essas atividades costumam ser propostas de modo em que não há uma habilidade da oralidade a ser desenvolvida. Muitas vezes, são exercícios que solicitam apenas conversa/discussão sobre um tema, sem que haja qualquer objetivo específico para o trabalho com o oral.

Apesar dessas atividades não trabalharem a oralidade, é possível utilizá-las com foco no desenvolvimento de outras habilidades. Um modo interessante de utilizar o relato de opinião é para introduzir um tema. Nesse caso, a conversa tem o objetivo de fazer com que o professor avalie o conhecimento prévio de seus alunos através da discussão. Um exemplo é a proposta em que os autores utilizam o relato de opinião como uma pré-atividade, importante para a execução de um exercício futuro do material. É solicitado que o aluno dê a sua opinião sobre o gênero que será trabalhado posteriormente, o audiolivro (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 2, p. 187). Nessas atividades, os alunos podem ter um primeiro contato com o gênero, expressando-se de maneira informal. Além disso, o professor pode conduzir a discussão de acordo com o nível de conhecimentos que os alunos apresentarem.

A categoria III de análise é referente a atividades que façam reflexões a respeito da língua falada. A coleção, conforme anteriormente afirmado, possui uma seção chamada “Reflexão sobre a língua”; entretanto, essa seção apresenta apenas questões referentes à gramática e voltadas à modalidade escrita. Todavia, na seção “Na trilha da oralidade”, foram encontradas 74 atividades com propostas de reflexão específica para o texto oral; entre elas, estão questões sobre marcas da oralidade, relação entre fala-escrita, variedade linguística e retextualização.

Para ilustrar, citamos algumas atividades encontradas que fazem reflexão sobre a modalidade oral da língua. Um exemplo é sobre variedades linguísticas, tão importantes de serem trabalhadas na escola. Contemplar a questão possibilita ao aluno refletir sobre os modos de falar de diferentes grupos sociais, além contribuir para a diminuição do preconceito associado às variedades orais e estereótipos.

No v.1, os autores solicitam que os alunos retomem o texto trabalhado na seção “Prática de Leitura”, um caso em que o personagem seu Ico conta uma história de assombração. Na sequência, há questões que proporcionam reflexões acerca da variedade linguística como, por exemplo:

1. Observe a maneira como seu Ico fala; lendo as frases destacadas no texto na cor roxa. A fala de seu Ico é mais comum no meio rural ou no meio urbano? Que informação do texto confirma a resposta anterior? (...) 4. O texto das falas de seu Ico teria o mesmo efeito se fosse passado para as normas urbanas de prestígio da língua portuguesa? (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 1, p. 162).

Com as questões propostas, os alunos podem refletir sobre os modos de falar de algumas regiões do Brasil, assim como tentar encontrar semelhanças com a sua variedade. Além disso, os exercícios também os levam a refletir sobre os fatores que provocam a diferença no modo de falar e sobre o fato de não haver “erros” no uso de nenhuma variação, ajudando-os a pensarem sobre a discriminação de grupos desprestigiados socialmente. Ressalta-se, aqui, que essas questões não são dadas e sim problematizadas, fazendo com que o estudante chegue às conclusões. Com a proposta, os autores ainda trabalham recursos multimodais como: gestos, entonação de voz, entre outros. Por fim, o livro traz mais um box com informações a respeito desses elementos e sua importância na oralidade.

Outro tópico contemplado, pertencente à categoria III, são as atividades de retextualização, que podem proporcionar aos alunos reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre fala e escrita, a partir do processo de passagem de um texto da língua falada para a língua escrita e vice-versa (MARCUSCHI, 2001b). A coleção traz algumas atividades desse tipo; porém, em todas as propostas, não há clareza no trabalho.

Um exemplo é a atividade em que os autores solicitam aos alunos a reescrita de uma entrevista retirando dela as marcas da oralidade (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 4, p. 194-195). Em capítulos anteriores a esse, as marcas da oralidade foram trabalhadas, ou seja, os alunos já conseguem identificá-las; no entanto, seriam necessárias mais informações de como essas

marcas poderiam ser substituídas. Ademais, os autores também não trabalham a relação entre fala e escrita, reflexão bem-vinda na atividade.

Segundo Marcuschi (2001b, p. 46), a retextualização “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita”. Em suma, pode-se afirmar que se tem no livro em análise um exercício com conteúdo relevante, porém é preciso que o professor explique sobre o processo de retextualização antes de executá-la, pois da forma como foi abordado no livro, é possível que os alunos tenham dificuldade para desenvolver bem seus textos.

Enfim, observamos uma quantidade considerável de propostas que refletem sobre a língua falada; entretanto, algumas delas não são conduzidas de maneira sistemática e, muitas vezes, sem a presença dos gêneros orais, utilizando-se apenas diálogos. Tendo em vista o número de atividades que abordam aspectos de oralidade e o número de atividades que, de fato, exploram gêneros orais, concluímos que há, por parte dos autores, um maior investimento nos fenômenos da língua falada, embora não necessariamente associados à exploração de gêneros efetivamente orais. Acreditamos que um ensino eficiente deve ser feito através dos gêneros textuais, uma vez que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

A categoria IV contempla as atividades que incentivam a produção de gêneros orais. A coleção analisada traz um total de 119 propostas de atividades que trabalham a oralidade, dessas somente 11 voltam-se para a produção de um gênero oral. Os gêneros textuais contemplados são: debate regrado, entrevista, exposição oral, júri simulado, narração de jogo, contação de caso/anedota, jornal falado e seminário.

Como exemplo, citamos a proposta com o debate regrado (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 4, p. 74). Os autores sugerem que se produza um debate, dando como sugestão a temática de uma fábula trabalhada na seção “Prática de Leitura”, ou deixa para alunos decidirem por um tema que gere diferentes opiniões. As orientações trazidas pelos autores são poucas, porém são relevantes. Há indicação para os alunos anotarem no caderno as ideias que querem defender, postulando o debate como gênero a ser planejado. Há orientações também a respeito da postura que se deve ter durante um debate, como respeitar algumas regras: “Ouvir os colegas. Respeitar suas opiniões. [...] Esperar sua vez de falar” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 4, p. 74). Orientam sobre os argumentos: “Expôr seus argumentos de maneira clara. [...] Contestar as ideias dos outros por meio de novos argumentos” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 4,

p. 74). E abordam um pouco o papel do mediador: “aquele que organiza o debate, dá a palavra aos participantes, combina e controla o tempo que cada um terá que falar” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 4, p. 74).

Há um box “Importante Saber” no qual os autores destacam que “Debater não é discutir com impulsividade, agressividade ou intolerância. A emoção faz parte da discussão, mas ela não pode tomar o lugar das ideias, dos argumentos” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 4, p. 74), mostrando que o debate não é uma briga, mas sim uma troca de opiniões, não devendo ser conduzido para o âmbito pessoal. No final, há o momento de avaliação do exercício, que é uma ótima oportunidade para os alunos refletirem e socializarem o que aprenderam. Porém, não há nenhum critério de avaliação na proposta, cabendo ao professor mediar esse momento.

As orientações para a realização da atividade, de um modo geral, são importantes; no entanto, há algumas lacunas nessa proposta. Não há nenhum modelo de debate para que os alunos possam observar como funciona a sua dinâmica, isso facilitaria a apropriação da estrutura do gênero. O tema do debate não é discutido, não há orientações para a realização da pesquisa, nem são oferecidos textos de base sobre a temática (um favorável e outro desfavorável para ajudar os alunos a tomarem sua posição no debate). As orientações dadas pelos autores, apesar de serem básicas, ajudam os alunos a realizarem a atividade de forma consciente; contudo, como apontado, a proposta necessita de maiores informações.

### **Considerações finais**

Ao desenvolver a pesquisa, constatou-se que a coleção analisada apresenta um número reduzido de atividades que trabalham com o eixo da oralidade (sobretudo se compararmos com outros eixos do ensino de língua). Ainda que o espaço destinado à língua oral seja pequeno, as atividades presentes são diversificadas e com diferentes estratégias metodológicas.

Apontamos que a coleção prioriza o trabalho com a leitura; uma considerável parte de todos os volumes é destinada a esse eixo. A seção “Produção de texto” ignora os textos orais e as propostas são exclusivamente de textos escritos. A produção de gêneros da oralidade só aparece na seção “Na trilha da oralidade”, e tem pouco destaque, sendo identificadas apenas 11 propostas nos 4 volumes com gêneros orais voltados, principalmente, à esfera escolar; das situações formais públicas, apenas aparecem a entrevista e algumas relacionadas ao suporte telejornal.

Embora não sejam numerosas, as propostas de produção de gêneros orais, de um modo geral, contribuem para o planejamento e para a construção dos textos, com boas orientações e

dicas pertinentes, além de momentos de avaliação dos trabalhos, dando subsídios para que os estudantes dominem o gênero e possam se comunicar adequadamente nas situações comunicativas.

Observamos, ainda, que mais da metade das atividades são sobre aspectos da língua falada. Em sua maioria, trabalham com a oralidade de forma satisfatória. Elas contribuem para fazer o aluno refletir sobre os fenômenos típicos da oralidade, sobre variedades linguísticas e respeito a elas, assim como fazem com que o estudante a relação entre fala-escrita, desmitificando a ideia que a fala “correta” é aquela que se aproxima da escrita. O ponto negativo dessas atividades é que elas quase sempre trabalham com diálogos para representar a fala e não com gêneros efetivamente orais.

A investigação mostrou que algumas propostas apresentam lacunas, precisando de alterações/ampliações como, por exemplo, maior detalhamento em determinados casos. Para preencher essas lacunas deixadas pelo livro didático, é necessária a ação do professor. Nesse contexto, para que o professor consiga cumprir esse papel, é relevante reforçarmos a importância de sua formação, inicial e continuada, para que ele possa estar cada vez mais preparado para desenvolver suas práticas.

Por fim, ressaltamos que mais pesquisas que abordam a oralidade em sala de aula, seja através de materiais didáticos, de currículo ou de práticas docentes, precisam ser realizadas de modo a contribuir para as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem dos textos orais.

## Referências

ÁVILA, E. NASCIMENTO, G. GOIS, S. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. *In*: GOIS, S.; LEAL, T. F. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 37-56.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.25-67.

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

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



CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 125-155.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 213-239.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. *In*: GOIS, S.; LEAL, T. F. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 13-35.

LIMA, A.; BESERRA, N. Sala de aula: também espaço da fala. *In*: GOIS, S.; LEAL, T. F. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 57-72.

LUNA, E. Á. A. **Didática da oralidade na formação inicial do professor de português: um olhar sobre documentos curriculares, discursos docentes e discentes de instituições de ensino superior**. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 30, p. 39-79, jul./dez. 1997.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001a. p. 19-34.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001b.

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

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, T. A. *et al.* **Tecendo linguagens**. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

RODRIGUES, S. G. C.; LUNA, E. Á. A. O ensino da oralidade no contexto do ensino fundamental. *In*: RODRIGUES, S. G. C.; LUNA, E. Á. A.; COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade & leitura: olhares plurais sobre Linguagem e Educação**. Recife: Editora UFPE, 2016. p. 49-74.

SILVA, E. C. L.; LUNA, E. Á. A. Oralidade no livro didático: os primeiros passos de um longo caminho. **Revista Encontros de Vista**, Recife, v. 1, n. 14, p. 29-44, jul./dez. 2014.

### **Sobre os autores**

#### *Ewerton Ávila dos Anjos Luna*

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com período sanduíche na Universidade de Aveiro (UA/Portugal); mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); graduado em Letras pela mesma instituição. É professor do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

#### *Raquel Ferreira Gomes*

Licenciada em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). É professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola na Educação Básica.

Recebido em junho de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.