

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CURSO: LETRAS LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA

WANESSA ADRIELLI FERREIRA PEREIRA

**ABORDAGEM DOS GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

São João dos Patos - MA

2025

WANESSA ADRIELLI FERREIRA PEREIRA

**ABORDAGEM DOS GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, campus São João dos Patos - MA, como requisito obrigatório para obtenção do diploma de licenciado.

Orientadora: Profa. Ma. Brígida Barbosa Costa.

São João dos Patos - MA

2025

Pereira, Wanessa Adrielli Ferreira.

Abordagem dos gêneros orais no livro didático do ensino fundamental II: uma análise crítica. / Wanessa Adrielli Ferreira Pereira. – São João dos Patos, MA, 2025.

57 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) – Universidade Estadual do Maranhão, Campus São João dos Patos, 2025.

Orientadora: Profa. Ma. Brígida Barbosa Costa.

1. Gêneros Orais. 2. Livro Didático. 3. Ensino. 4. Língua Portuguesa.
I. Título.

CDU: 82-5:373.3

**ABORDAGEM DOS GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, campus São João dos Patos - MA, como requisito obrigatório para obtenção do diploma de licenciado.

Aprovado em 04/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Brígida Barbosa Costa

Profa. Ma. Brígida Barbosa Costa – UEMA

PRESIDENTE

Raimunda Francisca Carvalho Melo de Paula

Profa. Esp. Raimunda Francisca Carvalho Melo de Paula - UEMA

EXAMINADORA

Suanny Bruno Nolêto

Profa. Esp. Suanny Bruno Nolêto - UEMA

EXAMINADORA

Dedico este trabalho à minha filha, meu maior amor e a luz dos meus dias. Que este caminho, que hoje concluo seja um farol para o seu futuro, inspirando-a a sonhar, a lutar e a acreditar sempre em si mesma. Você é a força que me move e a esperança de um mundo melhor para nós.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha gratidão maior, por ter sido presença constante em todos os momentos desta caminhada. Sua luz e direção me acompanharam em cada escolha, em cada desafio e em cada conquista deste trabalho. Foram inúmeros os sinais de Sua graça, fortalecendo-me quando pensei em desistir e me enchendo de coragem para prosseguir.

Aos meus pais, Maria da Luz Ferreira Pereira (Giselda) e Rogerio da Silva Pereira (Mano), todo o reconhecimento e carinho. Esta conquista não é só minha, é nossa. Foram vocês que me deram sustentação nos momentos difíceis, que me incentivaram a continuar e que me lembraram, todos os dias, do quanto sou capaz. O que hoje celebro é fruto do esforço, do amor e da dedicação de vocês. Sem o suporte incansável que sempre me ofereceram, eu não teria alcançado este momento. Sou eternamente grata pelo exemplo de força e de entrega que vocês representam em minha vida.

À minha filha, Lorena Evelly Ferreira Mota, razão maior de todos os meus sonhos e do meu esforço diário, minha dedicatória especial. A você, que tantas vezes precisou abrir mão da minha presença para que eu pudesse dedicar-me aos estudos, deixo não apenas este trabalho, mas também o desejo de que ele inspire o seu futuro. Que você cresça sabendo que cada linha escrita aqui foi também por você e para você, para que sua jornada seja ainda mais cheia de luz e possibilidades.

À professora e orientadora, Mestra Brígida Barbosa, minha admiração sincera. Agradeço por ter aceitado caminhar comigo nesta etapa tão desafiadora, pela paciência diante das minhas angústias, pelas palavras de encorajamento nas horas incertas e pelas orientações que tanto contribuíram para a construção deste trabalho. Seu olhar atento e generoso fez toda diferença, resgatando-me nos momentos de desânimo e tornando-se uma referência de inspiração que levarei para além da vida acadêmica. Obrigada por cada conselho, por cada retorno cuidadoso e pela confiança depositada em mim.

Aos amigos que o curso me deu e que se tornaram parte essencial desta jornada – Ana Katrine Alves de Sousa e Lailson de Assis Santos – minha mais sincera gratidão. Laços que ultrapassam qualquer definição, pois, mesmo sem o vínculo de sangue, são irmãos de alma e de caminhada. Obrigada por tornarem os dias mais leves, por cada palavra amiga, pelas risadas que aliviaram as tensões e pelos momentos de partilha que levarei comigo para sempre.

Aos meus amigos, Ana Clarice e Aldiberto, agradeço pelas contribuições generosas, pelas conversas que fortaleceram minha coragem e por estarem presentes, de alguma forma, ajudando a tornar real este sonho. Em nome deles, estendo meu agradecimento a todos os outros

amigos que, com gestos simples ou palavras de apoio, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Aos colegas de turma, na figura de Yarilde, Erdinandia e Jackyson, minha gratidão pela parceria, pelas trocas de ideias, pelas produções em conjunto e pela convivência enriquecedora ao longo da graduação. Vocês tornaram este processo mais construtivo e possível. Muito obrigada.

Aos professores que fizeram parte desta caminhada, expresso minha sincera gratidão pela dedicação, pelo compromisso com o ensino e pela contribuição direta na minha formação acadêmica e pessoal. Cada disciplina ministrada, cada orientação e cada palavra de incentivo deixaram marcas importantes nesta trajetória. Em nome dos professores Abílio Neiva, Carla Adelane, Fábio Vieira, Fabiana Costa, Janaira Caroline, Letícia Bruno, Marcos Antônio, Raimunda Carvalho, Suanny Bruno e Valéria Matos, estendo este agradecimento a todo o corpo docente, cuja atuação foi fundamental para a construção do conhecimento que levo comigo.

Por fim, agradeço à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) pela oportunidade de realizar este curso e a todas as pessoas que, de alguma forma, me ofereceram apoio, incentivo ou uma palavra de coragem para seguir adiante. Cada gesto, por menor que pareça, teve importância neste percurso e ficará registrado na memória deste momento de realização.

RESUMO

A oralidade, como prática social, constitui uma das competências essenciais no processo de aprendizagem da língua materna. Apesar de ser amplamente desenvolvida na esfera familiar e social, sua valorização no contexto escolar ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito ao tratamento dado a essa modalidade da língua nos livros didáticos. Considerando que a oralidade é uma habilidade desenvolvida desde os primeiros contatos sociais, compreende-se a importância de práticas pedagógicas que estimulem a criticidade, a reflexão e o uso adequado da língua, respeitando a diversidade da fala. A pesquisa teve por motivação o fato de que o livro didático é o principal recurso do professor para o ensino. Por isso, o objetivo geral deste trabalho foi investigar a abordagem adotada em livros didáticos no que concerne ao trabalho com os gêneros orais. Tomou-se por linha teórica autores como Schneuwly e Dolz (2004), Castilho (1998), Marcuschi (2008; 2010), Fávero (2000), Antunes (2009) e Fiorin (2011), os quais forneceram subsídios teóricos sobre a oralidade e os gêneros orais voltados para o uso da língua em diferentes modalidades. Para a metodologia, realizou-se uma pesquisa fundamentada na Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), numa pesquisa quantiquantitativa. Essa abordagem permitiu identificar e interpretar as características presentes no material didático analisado, sustentando as reflexões que evidenciam a relevância deste trabalho. A partir do estudo de dois livros didáticos do ensino fundamental II, que compuseram o corpus desta pesquisa, percebeu-se uma presença restrita dos gêneros orais. Essa limitação demonstra a subvalorização da oralidade enquanto prática social, sinalizando a necessidade urgente de ampliar seu escopo nas práticas de sala de aula e potencializar seu tratamento no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Gêneros Orais. Livro Didático. Ensino. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Orality, as a social practice, constitutes one of the essential competencies in the process of learning the mother language. Although it is widely developed in family and social spheres, its appreciation in the school context still faces challenges, especially regarding the way this language modality is addressed in textbooks. Considering that orality is a skill developed from the earliest social interactions, is comprehensible the importance of pedagogical practices that stimulate its critical thinking, reflection, and appropriate use while respecting the diversity of speech. The research had as motivation the fact that the textbook is the teacher's main resource for instruction. Therefore, the general objective of this work was to investigate the approach adopted in textbooks regarding the treatment of oral genres. The theoretical framework was based on authors such as Schneuwly and Dolz (2004), Castilho (1998), Marcuschi (2008/2010), Fávero (2000), Antunes (2009), and Fiorin (2011), who provided theoretical support on orality and oral genres aimed at the use of language in different modalities. The methodology was based on Content Analysis, as proposed by Bardin (2016), using a quantitative and qualitative research approach. This method allowed for the identification and interpretation of characteristics present in the analyzed textbook material, elucidating the reflections that support the relevance of this study. From the analysis of two textbooks, which composed the research corpus, a limited presence of oral genres was observed. This limitation demonstrates the undervaluation of orality as a social practice, highlighting the urgent need to expand its scope in classroom practices and to potentialize its treatment in the teaching of Portuguese language.

Keywords: Oral Genres; Textbook; Teaching; Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta de leitura oral.....	38
Figura 2 – Proposta roda de conversa.....	40
Figura 3 – Proposta declamação de cordel	41
Figura 4 – Proposta leitura expressiva.....	42
Figura 5 – Outra proposta de roda de discursão	43
Figura 6 – Caracterizando o gênero seminário	47
Figura 7 – Conhecendo a estrutura do seminário	48
Figura 8 – Planejando o gênero seminário	49

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Síntese quantitativa da análise.....	52
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 GÊNEROS TEXTUAIS: DIVERSIDADE DE PRÁTICAS SOCIAIS DA LÍNGUA...15	
2.1 Gêneros Escritos	17
2.2 Gêneros Oraís	21
3 O LIVRO DIDÁTICO E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL.....26	
3.1 Gêneros orais e competência comunicativa oral	28
3.2 O livro didático de Língua Portuguesa e os gêneros orais	30
4 METODOLOGIA.....34	
5 ANÁLISE DE PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS	36
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....52	
REFERÊNCIAS	54

1 INTRODUÇÃO

A competência comunicativa oral representa uma das formas mais importantes e primárias de interação humana, constituindo a base para o desenvolvimento das relações sociais e para a construção do conhecimento. No ambiente escolar, essa modalidade de língua adquire um papel didático relevante, uma vez que possibilita ao educando não apenas o domínio da expressão verbal, mas também o exercício da escuta ativa, da argumentação, do relato e da negociação de sentidos em diferentes situações comunicativas.

No entanto, historicamente, o ensino da oralidade nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa tem sido relegado a uma posição secundária em comparação à escrita, reflexo de uma tradição escolar fortemente pautada no texto escrito como eixo central das atividades de ensino e avaliação. Essa realidade se manifesta de forma expressiva nos livros didáticos, que, enquanto instrumentos amplamente utilizados pelos professores de Língua Portuguesa, deveriam contemplar de modo equilibrado as diversas competências linguísticas previstas nas diretrizes curriculares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reafirma a importância do trabalho sistemático com a oralidade, reconhecendo-a como campo legítimo do ensino da língua, com suas especificidades e finalidades próprias. Apesar dessa orientação oficial, a presença dos gêneros orais nos materiais didáticos destinados ao Ensino Fundamental II parece ainda carecer de propostas que garantam sua exploração como prática social necessária à formação do sujeito comunicativo.

Assim, o problema que norteia esta pesquisa consiste em responder à seguinte questão: quais são as abordagens adotadas para o trabalho com os gêneros orais nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II? Parto da hipótese de que a abordagem dada aos gêneros orais nesses livros tende a ser um pretexto para trabalhar a leitura e a escrita, o que pode resultar em uma lacuna no desenvolvimento das habilidades orais.

Defendo, ainda, que essa ênfase restrita compromete a formação integral dos alunos no uso efetivo da língua em situações comunicativas cotidianas. Por isso, compreendo que o livro didático deve contemplar a diversidade de gêneros orais que circulam socialmente, a fim de promover práticas de interação e construção de significados em sala de aula, desenvolvendo competências linguísticas, sociais e culturais essenciais para a inserção dos alunos na sociedade, tendo em vista que as interações sociais se dão mais pela oralidade do que pela escrita.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é investigar a abordagem dos gêneros orais nesses livros, com o intuito de identificar em que medida tais práticas contribuem para a aquisição da competência comunicativa dos alunos. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) identificar os gêneros orais contemplados nas atividades propostas; (ii) analisar o tratamento didático conferido a esses gêneros no livro didático, identificando os possíveis efeitos na aquisição da competência comunicativa oral para atuar nas diversas situações comunicativas.

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, de caráter explicativo, com abordagem quali quantitativa, ancorada nos procedimentos da pesquisa bibliográfica. A fundamentação teórica apoia-se nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008; 2010), Antunes (2009), Fávero (2000) e Fiorin (2011), autores que discutem a centralidade dos gêneros textuais e a relevância da oralidade no ensino de língua materna.

Para a análise do corpus, constituído por dois livros didáticos de Língua Portuguesa – Português: Linguagens (7º ano), dos autores Cereja e Vianna, e Língua Portuguesa (8º ano), do autor Cordeiro –, adotados na rede de ensino de São João dos Patos-MA, recorreu-se à técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Essa metodologia possibilitou a categorização das atividades de oralidade quanto à sua finalidade e frequência.

Para tanto, a partir da aplicação da técnica de Análise de Conteúdo, foram definidas duas categorias de análise que orientaram a leitura e a interpretação dos dados: (a) Gêneros orais contemplados no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e (b) Atividades de aquisição da competência comunicativa oral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Essas categorias permitiram identificar e classificar as propostas de oralidade presentes no material didático, considerando tanto os gêneros orais abordados quanto as atividades que visam ao desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos.

Os resultados apontaram para a presença reduzida de atividades dedicadas ao desenvolvimento da oralidade nos materiais analisados, com predominância de propostas que subordinam a prática oral à preparação para produções escritas. Observou-se, ainda, que apenas um dos livros examinados apresenta um capítulo específico voltado para um gênero oral formal, sinalizando uma lacuna na abordagem didática da oralidade. Essa constatação evidencia a necessidade de ampliar o espaço destinado à oralidade nos livros didáticos, reconhecendo sua função primordial na formação de sujeitos capazes de interagir criticamente em diferentes contextos sociais.

Isso posto, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo teórico, discutem-se os gêneros textuais, escritos e orais; no segundo, aborda-se a relação entre o livro didático e a aquisição da competência comunicativa oral; e, por fim, no capítulo seguinte, expõe-se a análise dos dados coletados nos livros didáticos, seguida das considerações finais, que sintetizam as reflexões e os resultados obtidos ao longo da pesquisa.

2 GÊNEROS TEXTUAIS: DIVERSIDADE DE PRÁTICAS SOCIAIS DA LÍNGUA

A linguagem é um instrumento de interação social que se concretiza por meio de diferentes gêneros textuais, os quais se constituem como práticas discursivas situadas em contextos específicos. Cada gênero textual emerge de uma necessidade comunicativa, marcada por finalidades, interlocutores, suportes e modos de circulação distintos. Os gêneros refletem as múltiplas formas de agir com a linguagem na sociedade.

A presença dos gêneros textuais (orais ou escritos) nas diversas esferas da vida social evidencia sua importância na mediação das relações humanas e no exercício da cidadania. Como afirma Marcuschi (2008, pág. 156), “toda vez que desejamos produzir alguma ação lingüística em situação real, recorreremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela”. Desse modo, por se constituírem como formas de comunicação reconhecidas, os gêneros orientam a produção e a interpretação dos discursos, contribuindo para que os sujeitos se posicionem criticamente nas práticas de linguagem. Como complementa Fiorin (2011):

O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades (Fiorin, 2011, p. 44).

De acordo com o autor, ao se vincularem a contextos concretos e a objetivos comunicativos específicos, os gêneros textuais possibilitam a participação dos sujeitos nas práticas discursivas do cotidiano, atuando como mediadores entre a linguagem e a realidade social. Nesse cenário, compreender os gêneros em sua multiplicidade e dinamicidade torna-se um aspecto essencial para a formação lingüística e comunicativa dos indivíduos.

No campo educacional, por exemplo, essa compreensão adquire papel central, pois possibilita ao professor utilizar os gêneros textuais como ferramentas pedagógicas que aproximam o ensino de Língua Portuguesa das situações reais de uso da língua, favorecendo a construção de saberes contextualizados. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004):

Trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola e fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 80).

Os autores destacam que o ensino dos gêneros não deve restringir-se à apreensão de suas características estruturais, mas deve, também, abranger a compreensão de seus usos sociais e das condições de produção que os constituem. A escola, por sua vez, assume a responsabilidade

de favorecer métodos de ensino que permitam aos estudantes reconhecer e produzir os gêneros e compreendê-los como instrumentos de participação social.

Diante disso, o ensino de Língua Portuguesa deve considerar os contextos sociais em que a linguagem ocorre, valorizando práticas relacionadas a situações reais de comunicação. Santos et. al. (2013) afirmam que a eficácia do ensino da língua depende do trabalho com diversos gêneros textuais. Isso reforça a importância de práticas que dialoguem com a realidade comunicativa dos alunos.

As autoras também indicam que o texto deve ser o eixo principal do processo educativo, funcionando como conteúdo de ensino, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998). Assim, a articulação entre leitura, escrita e análise linguística torna-se um princípio orientador, favorecendo o desenvolvimento de competências comunicativas vinculadas às práticas sociais.

Nessa direção, os PCNs (1998) orientam que o ensino da Língua Portuguesa ocorra a partir do eixo → uso → reflexão → uso → linguagem, com vistas à ampliação das capacidades comunicativas dos alunos em diferentes esferas sociais. Dentro dessa perspectiva, cabe à escola oportunizar o contato e o domínio das duas modalidades da língua: a oral e a escrita, diretrizes que também são reafirmadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a qual reconhece a importância do trabalho com a linguagem oral e escrita como prática social para a formação dos estudantes.

Em consonância com essa concepção de linguagem como prática situada, no que diz respeito aos gêneros escritos, estes passam a ser valorizados como formas socialmente situadas de uso da língua, cuja materialização textual responde às necessidades comunicativas concretas. A Linguística Textual, ao considerar o texto como a principal instância de realização da língua, reconhece a multiplicidade de gêneros existentes, os quais variam conforme as situações de comunicação e os propósitos a elas vinculados. Assim, para cada contexto social e comunicativo, há um gênero textual mais apropriado, sendo este determinado por fatores como função, estrutura e interlocutores.

Os PCNs (1998) e a BNCC (2017) também ressaltam a importância de se trabalhar, no espaço escolar, tanto os gêneros considerados primários quanto os secundários, permitindo aos estudantes o contato com formas simples e também com estruturas mais complexas e convencionais.

Sob o prisma dessa concepção, Schneuwly e Dolz (2004) destacam que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”, evidenciando a relevância das modalidades comunicativas como mediadoras no processo de

ensino-aprendizagem. Ao estabelecerem essa relação, os autores tratam os gêneros como ferramentas fundamentais que inserem os sujeitos nas práticas sociais e escolares da língua.

Ademais, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que “os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem”. Eles enfatizam que essas formas discursivas funcionam como parâmetros analíticos para compreender como a língua é utilizada em diferentes contextos comunicativos. A inserção dos gêneros no espaço escolar deve ultrapassar o caráter meramente estrutural, articulando-se às suas funções sociais e cognitivas, de modo a contribuir efetivamente para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes.

Dessa forma, reconhecer a diversidade dos gêneros textuais e suas relações com as práticas sociais amplia as possibilidades de uso consciente e reflexivo da língua. Essa perspectiva valoriza o papel ativo dos sujeitos na construção de sentidos e no exercício da cidadania, tornando o ensino da língua uma prática transformadora. Assim, o trabalho com os gêneros ultrapassa a sala de aula e contribui para a inserção crítica dos estudantes na vida social.

2.1 Gêneros Escritos

O ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar, esteve ancorado em uma perspectiva de ensino da língua centrada nas tipologias textuais, privilegiando aspectos estruturais e formais dos textos em detrimento de sua funcionalidade social. Como afirmam Werneck et. al (2013), “a tradição escolar costuma enfatizar a análise das tipologias textuais ao invés de focar nos gêneros”, o que apresenta uma concepção reducionista da linguagem, distante das práticas discursivas reais vivenciadas pelos sujeitos em sociedade.

Esse enfoque, consolidado no ambiente escolar, desconsidera que, fora dos muros da escola, os indivíduos não se comunicam por meio de abstrações tipológicas, mas por intermédio de gêneros textuais, que circulam socialmente com propósitos específicos e definidos. Essa perspectiva tem sido progressivamente revista nos materiais didáticos mais contemporâneos, que passaram a adotar uma abordagem mais coerente com os pressupostos teóricos dos estudos do letramento e da linguagem como prática social.

Nesse novo paradigma, os gêneros escritos são mais que formas textuais fixas ou modelos gramaticais, são manifestações discursivas situadas, que refletem contextos de produção, objetivos comunicativos e interlocutores diversos. Eles podem ser compreendidos como formas discursivas que se materializam na linguagem escrita, organizadas a partir de

propósitos comunicativos específicos e moldadas pelas condições de produção, circulação e recepção em contextos sociais diversos. Como sugere Passarelli (2012):

A produção de textos na escola é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito. [...] o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos (Passarelli, 2012, p. 46).

Essa perspectiva afirma a centralidade dos gêneros escritos no processo de ensino-aprendizagem da produção textual, ao reconhecer a escrita como prática situada, orientada por finalidades comunicativas reais. Quando a escola assume a responsabilidade de realizar situações interlocutivas, ela vai além da simples reprodução de modelos estruturais, estimulando o aluno a refletir sobre o uso da linguagem em contextos concretos, mobilizando competências cognitivas, linguísticas e discursivas.

Os gêneros escritos, nesse sentido, tornam-se instrumentos importantes para o desenvolvimento da autoria e da autonomia dos estudantes, pois lhes possibilitam vivenciar a escrita como uma ação social, construída em diálogo com os interlocutores e com os objetivos do texto. É nesse contexto que emerge a necessidade de compreender a escrita para além do ambiente escolar e de suas práticas normativas. Como menciona Passarelli (2012):

Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar (Passarelli, 2012, p. 116).

A autora informa que a apropriação efetiva da linguagem escrita pelos estudantes depende da inserção dessa linguagem em práticas discursivas reais e contextualizadas. Os gêneros escritos, por refletirem múltiplas formas de interação social, possibilitam ao aluno reconhecer a escrita como um instrumento de participação ativa na sociedade, aproximando o que se escreve na escola das situações de escrita presentes na vida cotidiana.

Os gêneros escritos constituem formas socialmente situadas de linguagem que organizam a produção e a circulação de textos no cotidiano. Ao compreender e produzir diferentes gêneros, o aluno desenvolve competências que extrapolam o ambiente escolar, passando a utilizar a escrita como recurso para interagir, argumentar e atuar nos diversos contextos. Assim, eles funcionam como instrumentos de mediação entre o sujeito e as práticas sociais letradas, favorecendo o engajamento em situações comunicativas contextualizadas.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) observa que:

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas. Mas o problema não reside só nas formas de acesso ao texto e sim nas formas de sua apresentação (Marcuschi, 2008, p. 52).

A reflexão do autor aponta uma crítica pertinente à forma como o texto tem sido abordado no ensino, muitas vezes de maneira fragmentada e desvinculada de práticas reais de linguagem. Quando os textos são utilizados apenas como pretexto para atividades mecânicas, sem considerar suas funções sociais, perde-se a oportunidade de explorar sua dimensão comunicativa e formativa.

Diante disso, os gêneros escritos surgem como uma base para o desenvolvimento das competências que valorizam a funcionalidade da linguagem, uma vez que cada gênero cumpre propósitos específicos em situações de comunicação. Ao trabalhar com gêneros textuais de forma contextualizada, o ensino da escrita se aproxima da realidade do aluno, facilitando a compreensão do texto como instrumento de ação e participação social.

Levando-se em conta esses aspectos, é possível compreender que os gêneros escritos não se limitam à forma textual, mas cumprem funções sociais distintas, atuando como instrumentos que regulam, viabilizam e qualificam a interação entre os indivíduos nas diversas circunstâncias de comunicação. A funcionalidade dos gêneros escritos manifesta-se em sua capacidade de possibilitar a expressão de sentidos em situações diversas, favorecendo a atuação consciente dos indivíduos nos contextos em que estão inseridos.

É por meio dessa funcionalidade, que os participantes dos atos comunicativos constroem significados e se posicionam em diferentes esferas da vida pública e privada. É importante compreender para que o ensino da escrita não se restrinja à forma, mas contemple também a intencionalidade, a adequação e a dimensão social do texto, preparando o aluno para o uso efetivo da linguagem em variadas situações de interlocução e garantindo sua participação ativa na vida acadêmica e social.

Embora os gêneros escritos estejam presentes em diferentes esferas da sociedade, como a mídia, o campo jurídico, científico, institucional e cotidiano, é no espaço escolar que eles se tornam objeto sistemático de estudo e reflexão. A escola, nesse sentido, constitui-se como um dos principais ambientes de contato, apropriação e desenvolvimento das práticas de leitura e produção desses gêneros. No entanto, é fundamental reconhecer que essas formas escritas de linguagem não são exclusivas do ambiente escolar, pois emergem das necessidades comunicativas de distintos contextos sociais.

Ao trazer para a sala de aula gêneros oriundos de esferas diversas, o ensino da escrita se torna mais impactante, ampliando a compreensão dos alunos sobre o uso da linguagem como instrumento de participação ativa na vida social. De acordo com Marcuschi (2008), é necessário repensar o papel da escola no trabalho com a linguagem escrita, considerando sua relação com outras formas de expressão:

[...] Creio que ao se enfatizar o ensino da escrita não se deve ignorar a fala, pois a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa oral e do monólogo, para citar alguns. [...] É óbvio que se a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos da comunicação oral (Marcuschi, 2008, p. 53).

Marcuschi (2008), reforça a necessidade de a escola compreender a escrita não como um sistema isolado, mas como parte de um processo mais amplo de comunicação que também envolve a oralidade. Essa concepção é fundamental quando se trata do trabalho com os gêneros escritos, pois evidencia que eles não se restringem ao domínio técnico da norma ou da estrutura formal dos textos, mas integram práticas comunicativas socialmente situadas.

Ao valorizar essa relação entre escrita e oralidade, o ensino com gêneros escritos torna-se mais eficaz na formação de sujeitos que compreendem a linguagem como prática viva, capaz de mediar interações em diferentes situações. No entanto, observa-se que, no contexto escolar, há uma predominância do trabalho com os gêneros escritos, muitas vezes em detrimento da oralidade.

Essa supervalorização da escrita decorre de uma tradição pedagógica que associa o domínio da norma escrita ao sucesso acadêmico e profissional, o que leva os professores a concentrarem grande parte de suas práticas no desenvolvimento da produção escrita. Em razão disso, os estudantes acabam tendo maior contato com atividades de leitura e produção de textos escritos, o que reforça ainda mais o lugar central da escrita no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Entre os gêneros escritos frequentemente explorados no ambiente escolar, destacam-se aqueles que circulam predominantemente em esferas jornalísticas e midiáticas, dada sua ampla difusão e relevância social. Esses gêneros exemplificam como a escrita se manifesta e como são utilizados como recurso didático na formação dos estudantes. Uma listagem representativa desses gêneros pode ser encontrada em Marcuschi (2008):

editoriais, notícias, reportagens, nota social, artigos de opinião, comentário, jogos, histórias em quadrinhos, palavras cruzadas, crônica policial, crônica esportiva,

entrevistas jornalísticas, anúncios classificados, anúncios fúnebres, cartas do leitor, carta ao leitor, resumo de novelas, reclamações, capa de revista, expediente, boletim do tempo, sinopse de novela, resumo de filme, cartoon, caricatura, enquete, roteiros, errata, charge, programação semanal e agenda de viagem (Marcuschi, 2008, p. 195).

Marcuschi (2008) apresenta exemplos de gêneros escritos que acabam sendo mais recorrentes nas práticas pedagógicas, visto que os estudantes têm um contato constante com esse tipo de material, sobretudo mediado pelo trabalho do professor em sala de aula. Isso aponta a ideia de que, embora a linguagem oral também seja fundamental, a modalidade escrita ocupa lugar privilegiado em diferentes esferas sociais.

De acordo com o que foi anteriormente exposto, nos livros didáticos, especialmente no contexto escolar, costuma-se observar uma priorização das práticas escritas em detrimento da oralidade. A centralidade conferida à escrita, frequentemente associada ao sucesso acadêmico, contribui para que a linguagem oral ocupe um espaço reduzido nas propostas pedagógicas. Ainda que os gêneros escritos sejam essenciais e desempenhem papel importante na formação discente, essa ênfase exclusiva compromete uma abordagem mais ampla e integrada da linguagem.

Portanto, é fundamental considerar que a língua se manifesta por meio de duas modalidades igualmente relevantes: a escrita e a oral. Nesse sentido, seria desejável que os livros didáticos, enquanto recursos que orientam de forma decisiva o trabalho do professor, fomentassem um tratamento mais equilibrado entre essas duas esferas. Ao integrar práticas orais e escritas, o ensino da língua portuguesa poderá se aproximar da complexidade da linguagem, favorecendo a formação de sujeitos críticos, capazes de se expressar com autonomia nos diversos contextos sociais.

2.2 Gêneros Oraís

Os gêneros orais estão presentes nas interações do dia a dia, tanto em contextos informais quanto em situações institucionais, como reuniões, entrevistas, debates e apresentações. Eles fazem parte das práticas comunicativas que estruturam a convivência em sociedade e se caracterizam pelo uso predominante da linguagem falada. Embora se marquem pela espontaneidade e pelo dinamismo da fala, muitos desses gêneros seguem certas convenções de estrutura e de uso, que variam de acordo com o contexto em que circulam.

A natureza interacional da língua se concretiza com mais força nas manifestações orais. De maneira geral, os gêneros orais emergem de situações concretas de comunicação, nas quais interlocutores compartilham tempo e espaço. Essa característica permite uma interação imediata, marcada por elementos como entonação, pausas, gestos, expressões faciais e outros

recursos que contribuem para a construção de sentidos. Como menciona Castilho (2000) “Na LF essas fases de planejamento e execução ocorrem simultaneamente, no tempo real”.

A estrutura dos gêneros orais é fluida e adaptável ao contexto. Ainda assim, é possível reconhecer marcas organizacionais que variam conforme a finalidade comunicativa. Por exemplo, em uma entrevista, há turnos de fala previamente distribuídos entre entrevistador e entrevistado. Já em uma conversa informal, a alternância se dá de forma espontânea. Esses elementos configuram a materialidade linguística e discursiva da oralidade.

A organização dos gêneros orais, portanto, depende da capacidade do falante em ajustar sua fala às exigências do contexto de interação. Esse saber-fazer na língua, que envolve escolhas adequadas conforme a situação comunicativa, está relacionado ao que Hymes (1972) conceituou como competência comunicativa, apresentada pela primeira vez no artigo *On Communicative Competence*.

Como afirma Hymes (1972), “a competência comunicativa inclui a possibilidade de dizer não apenas o que é gramaticalmente correto, mas também o que é apropriado em dada situação”. Ou seja, para o autor, não basta que o falante domine as regras formais da língua; é necessário que ele saiba mobilizar esse conhecimento de maneira pertinente às circunstâncias e às expectativas dos interlocutores em cada situação de uso.

Essa perspectiva evidencia que o uso da língua é sempre condicionado pelo contexto social, exigindo do falante sensibilidade às normas de interação que regem diferentes gêneros e práticas comunicativas. Os gêneros, ao circularem em diferentes esferas, estruturam as interações e favorecem o aprimoramento de diversas competências nos falantes. Destaca-se a competência comunicativa oral, que se desenvolve na medida em que o indivíduo se apropria das formas de linguagem adequadas a cada situação interativa. Essa relação entre apropriação dos gêneros e desenvolvimento de competências é abordada por Travaglia (2017), quando afirma que:

Os gêneros são instrumentos cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais correspondentes aos gêneros. Tais capacidades e competências são capacidades e competências linguísticas e discursivas de construção e de escolha do gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada (Travaglia, 2017, p.15).

Travaglia (2017) certifica que a função social e formativa dos gêneros contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas. Ao se apropriar dos gêneros orais, o sujeito amplia suas possibilidades de participação comunicativa, tornando-se mais apto a interagir. Em sua perspectiva é fundamental compreender o que caracteriza um gênero como oral. Tal

compreensão colabora para o reconhecimento de sua materialidade linguística e da sua função no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Segundo Travaglia (2017), o gênero oral é compreendido como aquele que se realiza prioritariamente por meio da emissão vocal, sendo concebido para ocorrer em situações de fala, independentemente de estar ou não associado a uma transcrição escrita. Sua existência está vinculada à presença física da voz, elemento central na constituição de práticas comunicativas que se efetivam em contextos interacionais imediatos.

Ao nos voltarmos ao estudo dos gêneros orais, especialmente em contextos de ensino, é comum que se tenha uma impressão inicial de simplicidade conceitual. Pode parecer evidente associá-los às manifestações da fala cotidiana. No entanto, à medida que há uma investigação na análise em práticas discursivas concretas, torna-se visível que essas manifestações são atravessadas por múltiplas determinações sociais, culturais e situacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, destacando as práticas da língua como eixo central das orientações, ao afirmar que a participação em práticas diversificadas permeia as atividades humanas. O documento propõe uma abordagem integrada que valoriza tanto a oralidade quanto a escrita, ampliando as competências linguísticas comunicativas dos alunos.

Ao abordar o eixo da oralidade, a BNCC (2017) contempla práticas linguísticas em distintos contextos de interação, ressaltando a importância de desenvolver habilidades que vão além da conversação cotidiana, como argumentar, expressar pontos de vista e negociar significados em diferentes situações. Essa perspectiva visa ampliar as competências comunicativas dos estudantes, preparando-os para atuar de maneira assertiva em diversos cenários. Sob essa ótica, o documento elenca exemplos que caracterizam estas situações de oralidade BNCC (2017):

[...] 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, 2017, p.78-79).

Nesse sentido, os exemplos apresentados pela BNCC, como diálogos informais, discussões em grupo, debates e apresentações, estão alinhados com a definição de oralidade apresentada por Marcuschi (2010). O qual o autor a descreve como:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (Marcuschi, 2010, p.25).

Conforme Marcuschi (2010), é uma prática social interativa que se adapta às exigências dos contextos comunicativos. Ela se apresenta por meio de diversas formas e gêneros textuais, variando entre níveis de formalidade. Essa flexibilidade permite que a oralidade se ajuste às particularidades de cada situação, seja em interações cotidianas ou em contextos mais cerimoniais.

Apesar dos avanços nas políticas públicas e nas propostas curriculares que apontam para uma abordagem mais ampla da língua, os gêneros orais ainda recebem tratamento mínimo no ensino de Língua Portuguesa. Em muitos contextos escolares, a oralidade é trabalhada de maneira assistemática, frequentemente subordinada às práticas escritas, sem o reconhecimento de sua complexidade e de seu papel nas interações sociais.

Essa abordagem decorre da ideia subjacente de que o uso oral já estaria naturalmente consolidado entre os estudantes, o que dispensa sua sistematização em sala de aula. No entanto, participar de interações orais formais requer habilidades específicas, que precisam ser desenvolvidas no processo educativo, considerando as exigências comunicativas dos diferentes contextos.

Essa compreensão limitada também se associa à formação de parte dos profissionais da área, que, como observa Simionato (2011), “muitos profissionais que atuam na área de ensino da língua materna conseguem chegar à universidade e, por vezes, sair dela sem ter consciência das especificidades da fala em contraposição à escrita”. A ausência de distinção entre as duas modalidades compromete a escolha de práticas pedagógicas mais adequadas ao ensino da oralidade, uma vez que impede a valorização de aspectos como a coesão, a organização temática, a adequação vocabular e a capacidade de argumentação em situações orais públicas.

Os gêneros orais, como debates, entrevistas, seminários e apresentações, circulam amplamente em esferas institucionais, educacionais e profissionais, desempenhando funções na construção de sentidos e na participação cidadã. Por isso, é fundamental que o ensino de Língua Portuguesa contemple a inserção sistemática desses gêneros, favorecendo o aprimoramento das competências orais dos estudantes.

Tal abordagem contribui para o desenvolvimento da criticidade, da expressão articulada de ideias e da inserção dos sujeitos em práticas discursivas mais complexas e socialmente relevantes. A reflexão sobre a oralidade no ensino da língua materna exige a distinção entre os

diferentes usos da linguagem oral que coexistem no ambiente escolar. Há formas espontâneas de fala, presentes em interações cotidianas entre estudantes e professores, e há aquelas que demandam planejamento, organização e finalidades específicas, como ocorre em gêneros orais públicos.

Essa diferenciação é importante para compreender que nem toda manifestação oral que ocorre na escola pode ser considerada objeto sistemático de ensino. O reconhecimento da diversidade de práticas orais desafia os educadores a repensarem o lugar da oralidade, indo além da simples espontaneidade e considerando os usos sociais e funcionais da linguagem oral.

Essa discussão sobre o lugar da oralidade no ensino da língua materna revela a existência de visões limitadoras quanto ao que deve ou não ser ensinado nas práticas orais. Schneuwly e Dolz (2004) apresentam uma crítica contundente à concepção reducionista que se impõe em muitos contextos escolares, nos quais apenas determinadas manifestações da oralidade são valorizadas pedagogicamente. Segundo os autores:

Poderíamos parafrasear a opinião majoritária dizendo que o verdadeiro oral é, por um lado, aquele em que o aluno se exprime espontaneamente, no qual não existe escrita, no qual o aluno exprime seus sentimentos em relação ao mundo, e, por outro lado, o oral cotidiano através do qual se comunicam professores e alunos, em aulas diversas. Nem um nem outro parecem suscetíveis de se tornarem objetos de ensino: o oral 'puro' escapa de qualquer intervenção sistemática; aprende-se naturalmente, na própria situação. O oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara a escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio das correspondências grafofonêmicas, permite passar ao código escrito; finalmente e principalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 132-133).

Essa crítica afirma que o tratamento limitado da oralidade nas práticas escolares, é frequentemente subordinada à escrita ou reduzida a uma função instrumental. Quando o livro didático, principal ferramenta de apoio ao professor, por exemplo, adota esse mesmo viés, há um risco de empobrecer o ensino da linguagem falada, restringindo o desenvolvimento das competências comunicativas orais. A oralidade, em sua complexidade e especificidade, deve ser abordada como prática social legítima, e não apenas como preparação para o domínio da escrita.

Dessa forma, a compreensão dos gêneros orais revela-se bem mais complexa do que indicam as primeiras percepções. O que, em um primeiro momento, soa como evidente, a associação direta entre oralidade e fala, perde sua aparente clareza quando se observa a diversidade e a especificidade com que esses gêneros se materializam nas interações. Cada situação comunicativa, com seus participantes, propósitos e normas, exige modos particulares de organização e de linguagem, o que desafia qualquer definição simplista.

3 O LIVRO DIDÁTICO E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL

Ao longo das últimas décadas, o livro didático tem sido objeto de análise por parte de estudiosos de diferentes áreas da educação. As discussões que envolvem esse material abrangem diversas temáticas, como a constituição de seu conteúdo, os processos de avaliação e distribuição, bem como sua utilização no âmbito da educação. Nesse contexto, as percepções sobre o livro didático costumam se dividir entre perspectivas que o valorizam como um recurso pedagógico e aquelas que questionam sua efetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Por um lado, é reconhecido seu papel como instrumento de apoio ao trabalho docente, sobretudo por sua ampla distribuição em território nacional, o que garante acessibilidade e padronização de conteúdo. Por outro, críticas são dirigidas ao seu caráter muitas vezes engessado e descontextualizado, com propostas que podem não dialogar com a realidade sociocultural dos estudantes.

Cabe ao professor utilizar o livro didático para mediação entre o conteúdo proposto, o contexto dos educandos e os objetivos da formação crítica e reflexiva, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem e realizar uma abordagem mais contextualizada e plural dos temas abordados. No percurso dessa afirmação, Marcuschi (2008) observa que:

Hoje a cena já está bastante mudada em relação às últimas gerações de manuais didáticos, tendo em vista o processo de avaliação por parte do MEC no Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD). Já se cuida mais da presença de uma maior diversidade de gêneros, de um tratamento mais adequado da oralidade e da variação lingüística, bem como de um tratamento mais claro da compreensão (Marcuschi, 2008, p. 53).

Essa observação feita pelo linguista brasileiro propõe uma mudança no perfil dos livros didáticos de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à inclusão dos gêneros orais como objetos de ensino. A evolução dos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem resultado na incorporação de uma maior diversidade de gêneros, o que representa um avanço em relação às edições anteriores, nas quais predominavam textos escritos, desconsiderando práticas linguísticas fundamentais, como a oralidade.

O reconhecimento da oralidade como componente fundamental do ensino de língua materializa-se na seleção de conteúdos que procuram refletir práticas comunicativas reais, contribuindo para um ensino mais coerente com as demandas contemporâneas de uso da linguagem. Segundo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2016):

O livro didático deve veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada, procurando assegurar que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento articulem seus conteúdos, a partir da abordagem de temas abrangentes e

contemporâneos, que contemplem diferentes dimensões da vida humana, tanto na esfera individual, quanto global, regional e local (PNLD, 2016, p. 13).

Essa diretriz reforça a necessidade de que o material didático ultrapasse a mera transmissão de conteúdos estáticos e estimule uma articulação entre os saberes escolares e a realidade vivenciada pelos estudantes. Dessa forma, a abordagem dos gêneros orais nos livros de Língua Portuguesa deve considerar tanto a diversidade cultural quanto a funcionalidade social da língua, possibilitando um ensino contextualizado e conectado com o cotidiano dos alunos.

Assim, o livro didático configura-se como uma via pertinente para o desenvolvimento da competência comunicativa ao favorecer práticas orais contextualizadas. Ele oferece suporte para que o professor estimule a escuta, o diálogo e a argumentação em sala de aula. Como destaca Marcuschi (2010), “a oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia”.

Por conseguinte, compreende-se que o livro didático de Língua Portuguesa pode exercer papel relevante no desenvolvimento da competência comunicativa oral dos estudantes, especialmente quando propõe atividades que valorizem a escuta, a argumentação, a exposição oral e a interação significativa. No entanto, para que essa contribuição seja efetiva, é necessário que o tratamento da oralidade não se limite à sua presença formal nos conteúdos, mas que seja orientado por uma abordagem que reconheça a oralidade como prática social viva, situada e essencial à formação cidadã.

A reflexão sobre a presença e o tratamento da oralidade no livro didático revela, portanto, um campo fértil de investigação, que exige atenção tanto à forma quanto ao conteúdo das propostas pedagógicas. As atividades orais devem estar articuladas com os objetivos educacionais mais amplos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades comunicativas em contextos diversos, e não restritas a exercícios descontextualizados ou mecânicos.

Entretanto, apesar dos avanços nas abordagens que reconhecem a oralidade como prática social, a escrita ocupa um espaço mais sistemático nas propostas de ensino, recebendo maior investimento em atividades que envolvem planejamento, organização textual e análise linguística. Isso faz com que a competência comunicativa escrita seja desenvolvida com maior amplitude, enquanto a oralidade, em muitos casos, permanece restrita a situações pontuais, sem a mesma abrangência metodológica.

Essa diferença de tratamento entre as modalidades torna perceptível a necessidade de propostas didáticas que contemplem de forma mais equilibrada as múltiplas dimensões da língua, reconhecendo a importância tanto da produção escrita quanto da interação oral. Assim,

a formação das competências comunicativas dos alunos poderá ser ampliada de maneira efetiva, considerando as demandas reais de uso da língua em diferentes contextos de atuação, o que reforça o papel do ensino de língua portuguesa na preparação para a participação social plena e crítica dos sujeitos.

3.1 Gêneros orais e competência comunicativa oral

A discussão sobre os gêneros orais, quando articulada à noção de competência comunicativa oral, permite compreender como os sujeitos se posicionam e atuam nas interações sociais. Ao mobilizar diferentes estratégias discursivas, adequadas às situações concretas de fala, os indivíduos desenvolvem habilidades para a construção de sentidos, a negociação de ideias e a participação ativa nos diversos espaços de convivência.

Dessa forma, ao preparar os alunos para utilizarem a língua de maneira estratégica, a escola assume um papel importante na formação de indivíduos aptos a influenciar seus contextos e a protagonizar mudanças sociais. Essa perspectiva, como foi apresentada, é respaldada pelos documentos que regem a educação brasileira, os quais estabelecem diretrizes que orientam o ensino de Língua Portuguesa.

Por meio dessas normas, busca-se assegurar que o ensino da língua seja conduzido de forma abrangente, garantindo o equilíbrio necessário entre os aspectos orais e escritos, de modo a atender às demandas formativas propostas pela legislação educacional. De acordo com Castilho (2000):

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita (Castilho, 2000, p.13).

Castilho (2000) propõe uma reconfiguração do ensino da Língua Portuguesa ao destacar a relevância de refletir sobre a língua falada em sala de aula. Ao contrário da visão tradicional que subestima a oralidade por considerá-la adquirida no âmbito doméstico, o autor sugere que sua análise detalhada pode potencializar a aprendizagem da língua escrita. Essa abordagem permite que os estudantes compreendam os usos e as funções da linguagem, rompendo com práticas pedagógicas limitadas a esquemas classificatórios e articulando um aprendizado mais amplo e contextualizado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) enfatiza a importância de proporcionar aos alunos a ampliação do domínio da língua e da linguagem, como um componente fundamental para a prática cidadã. Nesse contexto, a escola tem o papel de oferecer as condições necessárias para que o estudante desenvolva essas competências, por meio de um ensino que integre diferentes formas de comunicação. Concordamos com Favéro et al. (2000), quando afirmam que:

Parece consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino de língua. A motivação para que essa modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua (Favéro, et al. 2000, p. 10).

As autoras afirmam que a língua falada deve ocupar um lugar central no ensino de Língua Portuguesa, pois, embora os alunos já cheguem à escola com o domínio da fala, a forma mais natural de comunicação, é necessário reconhecer e valorizar a oralidade no desenvolvimento linguístico dos estudantes, especialmente a partir de situações públicas de comunicação. Nesse quesito, o conhecimento prévio torna a oralidade uma competência fundamental no processo de aprendizagem.

Considerando que a escola é um espaço formativo, é nesse ambiente que os estudantes devem ser incentivados a compreender e utilizar a língua em suas múltiplas manifestações. O desenvolvimento da competência comunicativa oral, articulada ao estudo dos gêneros orais, torna-se importante para que os estudantes possam interagir nos diferentes contextos. O trabalho com os gêneros orais na escola alcança uma dimensão formadora. Como destacam os PCNs (1998):

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (PCNs, 1998, p. 25).

Nessa perspectiva, os PCNs falam sobre a responsabilidade da escola na formação da competência oral em contextos reais de uso da língua. Ao propor atividades, que envolvam diferentes gêneros orais, a escola contribui para que os alunos se tornem mais preparados para enfrentar situações de comunicação em ambientes públicos. Não se trata de ensinar uma fala idealizada, mas de favorecer o domínio de procedimentos adequados às diversas situações.

Logo, a presença dos gêneros orais no espaço escolar se mostra imprescindível para a consolidação da competência comunicativa oral. O contato com práticas comunicativas orais favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais à vida adulta. Ao incorporar essas práticas ao cotidiano pedagógico, a escola cumpre seu papel na formação de cidadãos críticos e aptos a participar da sociedade.

3.2 O livro didático de Língua Portuguesa e os gêneros orais

O ensino da oralidade requer intencionalidade pedagógica, o que implica pensar o livro didático de Língua Portuguesa como recurso que vá além da simples transmissão de conteúdo. Ao tratar dos gêneros orais, esse material deve contemplar propostas que incentivem a escuta, a argumentação e a exposição oral em situações variadas. Ao instigar os estudantes a participarem de debates, apresentações orais ou outras atividades que envolvam o uso da língua falada, o professor possibilita o aprimoramento das habilidades de expressão, de argumentação e de escuta, aspectos essenciais para a atuação social.

É imprescindível que o livro possibilite o contato com práticas de uso da língua em suas diferentes manifestações orais, favorecendo o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes, tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços sociais. Estimular a oralidade na escola é reconhecer que o domínio das práticas discursivas orais é tão relevante quanto o das práticas escritas, uma vez que ambas constituem facetas indispensáveis da comunicação.

Essa valorização da oralidade demanda ações pedagógicas planejadas que garantam aos alunos oportunidades reais de interação verbal, ampliando seus repertórios linguísticos e suas competências de uso da língua falada em contextos diversos. Quando esse trabalho é efetivamente incorporado ao cotidiano escolar, contribui para que os estudantes desenvolvam práticas linguísticas comunicativas mais amplas e conscientes. Como salienta Dionísio et al. (2020):

Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita. Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir (Dionísio et al., 2020, p. 29).

As autoras fazem uma crítica contundente à forma como os manuais didáticos ainda abordam a oralidade, muitas vezes de maneira restrita e subordinada à escrita. Nesse sentido, a

citação dialoga diretamente com a necessidade de um trabalho pedagógico mais consciente e sensível às práticas sociais da língua, em que a oralidade não seja vista apenas como etapa preparatória para a escrita, mas como um componente legítimo do ensino de língua. A omissão dessa perspectiva pelos livros didáticos, como já enfatizado, compromete a formação comunicativa ampla dos estudantes, evidenciando a urgência de se repensar sua abordagem nos materiais escolares.

Desse modo, a escola fortalece o papel da oralidade como instrumento de participação social, assegurando uma formação mais completa e alinhada às exigências comunicativas da vida em sociedade. Ainda assim, essa prática continua sendo subvalorizada no contexto educacional. Como ressalta Marcuschi (2008), essa desvalorização decorre da ideia de que os alunos já ingressam na escola com domínio da fala, o que reduziria a necessidade de um trabalho pedagógico direcionado ao desenvolvimento das práticas orais. Tal percepção contribui para abordagens restritas, que desconsideram a oralidade como componente essencial do ensino da língua. da língua.

Embora o livro didático seja amplamente utilizado como ferramenta no ensino, ele nem sempre fornece um suporte adequado para o trabalho com os gêneros orais. Essa limitação representa um desafio, pois, muitas vezes, os livros abordam os gêneros orais de forma superficial ou restrita, enfatizando apenas sua transposição para a modalidade escrita e negligenciando as práticas que demandam a realização efetiva da oralidade.

Segundo Travaglia (2017), apesar de alguns gêneros orais apresentarem versões escritas, “sua realização plena exige o uso da voz como suporte”. Esse aspecto é extremo para distinguir a prática oral de atividades que apenas simulam a oralidade, como a leitura de um texto previamente elaborado. Por exemplo, a leitura de uma redação, embora possa ser realizada oralmente, não caracteriza uma prática efetiva de oralidade, pois não envolve a espontaneidade, a interação ou as estratégias comunicativas da próprias da fala.

Então, essa ausência de abordagem adequada nos livros didáticos ressalta a necessidade de um planejamento pedagógico mais cuidadoso por parte do professor. É imprescindível que o educador crie estratégias que transcendam o material didático, propiciando práticas que valorizem a oralidade em sua complexidade. Dessa forma, supera-se a visão limitada do livro didático, transformando a sala de aula em um espaço de experimentação e aprendizagem autêntica da língua.

É válido destacar que o trabalho com a oralidade também é indispensável para o fortalecimento da autoconfiança dos alunos na construção de discursos. A mediação docente

deve envolver o estímulo à participação ativa dos discentes e o desenvolvimento de estratégias que valorizem a pluralidade de estilos e formas de fala.

Dessa maneira, todo e qualquer material didático, inclusive o livro e a própria sala de aula, deve constituir um espaço de troca, no qual as experiências dos estudantes sejam respeitadas e articuladas aos conhecimentos formais, consolidando o papel da escola na formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, é perceptível que, ao integrar a oralidade aos processos de ensino-aprendizagem, o professor promove uma prática educativa que transcende a instrução técnica, favorecendo a reflexão crítica sobre o uso da língua.

É pertinente destacar, ainda, que longo do tempo, o livro didático passou por importantes reformulações, especialmente em decorrência das mudanças nas diretrizes curriculares e das exigências sociais por uma formação mais crítica e integrada. De instrumento voltado à simples exposição de conteúdos, passou a assumir um lugar mais abrangente, sendo reconhecido como mediador de práticas discursivas, cognitivas e culturais. Nesse contexto, sua função ampliou-se, acompanhando as transformações educacionais que visam a uma aprendizagem mais contextualizada.

Essa transformação tem influenciado diretamente o ensino da Língua Portuguesa, em que o livro didático exerce uma posição de destaque ao organizar práticas de leitura, escrita e oralidade por meio de diversos gêneros textuais. Com textos autênticos e atividades que envolvem múltiplas competências, esse material auxilia o professor no desenvolvimento da escuta, argumentação, exposição e interação dos estudantes.

Com as mudanças no ensino de Língua Portuguesa, o livro didático passou a contemplar também a oralidade. Essa ampliação aproxima o ensino das situações reais de interação e favorece o desenvolvimento comunicativo. Ao abordar os gêneros orais como práticas sociais, o material didático auxilia na formação de sujeitos capazes de interagir em diferentes contextos. Por isso, é importante refletir sobre a competência comunicativa oral, de acordo com as autoras Monteiro et. al (2013):

A competência comunicativa refere-se à habilidade que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia. Dito de outro modo, reporta-se à capacidade que cada um possui para falar, escrever e saber selecionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações com que nos deparamos (Monteiro et al., 2013, p. 113).

A definição apresentada pelas pesquisadoras mostra que a competência comunicativa vai além do domínio linguístico, envolvendo o uso adequado da linguagem nos diferentes contextos. No ambiente escolar, esse conceito justifica práticas que estimulem não somente a leitura e a escrita, mas a escuta, o diálogo e a exposição oral. Assim, o livro didático torna-se

recurso importante na formação de estudantes aptos a se expressarem com clareza e coerência nas interações sociais.

Assim, o trabalho com gêneros orais no ambiente escolar objetiva capacitar os estudantes para a utilização da língua. Ao privilegiar a diversidade de formas comunicativas, o ensino fomenta práticas que favorecem a compreensão e a participação ativa em diferentes esferas comunicativas. Compreender a relevância dos gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa exige uma concepção de língua como prática social que se materializa em diferentes situações de interação.

Logo, a oralidade não pode ser tratada como um componente acessório, mas sim como um eixo estruturante do processo formativo. O fortalecimento de práticas pedagógicas que envolvam a escuta, a argumentação e a expressão oral contribuem não apenas para o desenvolvimento das competências comunicativas, mas também para a constituição de sujeitos críticos e aptos a intervir nos variados contextos discursivos que compõem a vida em sociedade.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa é classificada, quanto à natureza, como básica, pois busca investigar o conhecimento teórico sobre a abordagem dos gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa explicativa, pois visa compreender os fatores que influenciam o tratamento dos gêneros orais nesses materiais, conforme aponta Gonsalves (2003, p. 66), ao destacar que esse tipo de pesquisa busca identificar “as razões das coisas”.

A abordagem adotada é quali-quantitativa, integrando a interpretação qualitativa das atividades propostas nos livros didáticos com a sistematização quantitativa das ocorrências. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com análise de dados primários extraídos dos livros didáticos selecionados para análise. O estudo iniciou-se com uma revisão teórica, fundamentada em autores como Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2010), Antunes (2009) e Bardin (2016), a fim de embasar a análise da abordagem adotada em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental II.

Em seguida, foi realizada a análise de conteúdo dos livros didáticos, conforme a técnica proposta por Bardin (2016), composta por três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, foi feita uma leitura flutuante, a escolha do *corpus*, formulação de hipóteses e definição de indicadores.

Na exploração do material, realizou-se a codificação aberta, com o objetivo de identificar atividades proposta em livros didáticos textuais relacionados à oralidade, como atividades, exemplos e propostas pedagógicas. Por fim, esses dados foram organizados em categorias, agrupando os diferentes tipos de gêneros orais trabalhados (narrativo, argumentativo, expositivo etc.) em cada livro didático analisado.

A análise buscou verificar como os livros didáticos de Língua Portuguesa conceituam a oralidade, quais gêneros orais são contemplados, se há estímulo à prática oral dos alunos e se as propostas são coerentes com os objetivos educacionais. As informações extraídas foram sistematizadas por meio de uma tabela organizada, permitindo identificar padrões e lacunas.

Para organizar o estudo, adotaram-se duas categorias, que possibilitaram um entendimento detalhado sobre o tratamento da oralidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. A primeira categoria concentrou-se nos gêneros orais contemplados nos livros analisados, especificamente de duas obras destinadas ao 7º e 8º anos. Nessa categoria, foram identificados e descritos os diferentes gêneros orais presentes, possibilitando um panorama da oralidade que os livros propõem aos alunos.

A segunda categoria abrangeu as atividades relacionadas à aquisição da competência comunicativa oral presentes nesses mesmos livros didáticos. Nessa etapa, foram sintetizadas as propostas de atividades, detalhando quais gêneros orais são estimulados e em que medida a oralidade é valorizada em comparação com a escrita. Essa análise considerou também a presença e o tratamento dos gêneros escritos, verificando se há predomínio da modalidade escrita em relação à oralidade.

Por fim, os dados foram interpretados com base no referencial teórico e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental II, visando compreender as implicações das abordagens observadas para o desenvolvimento da competência comunicativa oral dos alunos. Esse processo interpretativo permitiu não apenas descrever os dados, mas refletir criticamente sobre a eficácia das atividades nos livros didáticos analisados.

5 ANÁLISE DE PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS

Considerando a importância da oralidade no ensino de Língua Portuguesa, é necessário compreender de que maneira essa dimensão tem sido contemplada nos livros didáticos. A análise propõe observar como os gêneros orais são apresentados e explorados nesses materiais, atentando-se aos conteúdos, às propostas de atividades e às orientações didáticas voltadas para o desenvolvimento das práticas orais.

Para tanto, foram selecionados dois livros didáticos de Língua Portuguesa que atualmente integram o acervo adotado por escolas da rede de ensino maranhense. A escolha desses materiais se justifica por sua vigência e utilização efetiva no contexto educacional, o que confere pertinência à investigação proposta. O primeiro livro analisado é Português Linguagens, destinado ao 7º ano, elaborado por William Cereja e Carolina Dias Viana, publicado pela Editora Saraiva.

O segundo é o livro Língua Portuguesa, voltado ao 8º ano, de autoria de Lécio Cordeiro, publicado pela Editora Formando Cidadãos. Ambos integram o Programa Nacional do Livro e do Material Didático e atendem às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Considerando os objetivos desta pesquisa, a análise será organizada de forma separada para cada obra, com o intuito de assegurar uma exposição sistemática e criteriosa dos dados.

O foco recai unicamente sobre as seções que apresentam propostas didáticas voltadas ao desenvolvimento da oralidade, com ênfase nas atividades, orientações e conteúdo que mostrem o tratamento desse eixo do ensino da língua. No entanto, a descrição prévia da estrutura dos livros, com base nos respectivos sumários, é necessária para contextualizar o funcionamento interno de cada obra.

Tal descrição tem a função de materializar os manuais em análise, permitindo ao leitor compreender como os capítulos estão organizados e como os conteúdos se distribuem ao longo das unidades. Assim, ainda que não sejam objeto direto de investigação, as seções dos sumários são mencionadas com o intuito de demonstrar a regularidade estrutural dos volumes e a lógica didática que orienta sua composição.

O livro Português Linguagens, apresenta uma estrutura padronizada em seus capítulos. Cada capítulo tem como base um texto que dá nome à unidade e orienta o desenvolvimento das atividades subsequentes. A organização interna é composta por três seções fixas: Estudo do texto, Língua em foco e Produção de texto, distribuídas de forma recorrente ao longo da obra.

A seção Estudo do texto contempla atividades de compreensão e interpretação relacionadas ao texto-base do capítulo. Essas atividades desenvolvem a leitura, com foco na

análise da linguagem, da estrutura e dos sentidos produzidos no texto. Também está presente o item: Trocando ideias, que reúne perguntas complementares voltadas à retomada e reflexão sobre o conteúdo lido. Essa organização se mantém padrão nos demais capítulos da obra.

Na sequência, a seção A língua em foco apresenta conteúdos gramaticais relacionados ao texto estudado. Nesse capítulo, por exemplo, são retomados os verbos, com atenção à estrutura verbal, formas nominais, verbos regulares e irregulares, além das locuções verbais. Essa parte também abrange tópicos ortográficos, como o uso das letras “g” e “j”, e uma subseção denominada Para escrever com técnica, que trabalha aspectos da construção narrativa, como o narrador, por meio da análise comparativa entre dois textos.

A seção *Produção de texto* apresenta propostas de escrita orientada a partir do gênero trabalhado no capítulo, que, no caso da primeira unidade, é o conto de terror, suspense e medo. As atividades são estruturadas em etapas, com foco na construção textual, nos recursos expressivos e na elaboração de produções autorais. Entre os tópicos que compõem essa seção, destaca-se Oralidade em Foco, subseção presente em todas as unidades da obra.

É nesse espaço que se concentram as propostas que envolvem o eixo da oralidade, e, por esse motivo, será nele que esta pesquisa direcionará sua análise, observando como essa dimensão da língua é tratada no material didático. É válido ressaltar que a oralidade não aparece como um eixo explorado de forma sistemática. Sua presença é frequentemente subordinada à produção escrita ou à interpretação textual, o que pode indicar uma abordagem secundária dessa dimensão da língua.

É justamente por essa razão que se compartilha a perspectiva apresentada por Castilho (2012), ao afirmar que a formação dos falantes ainda carece de experiências de uso da língua em situações comunicativas autênticas, que permitam refletir sobre seu funcionamento, sua adequação aos diferentes contextos e aos interlocutores envolvidos.

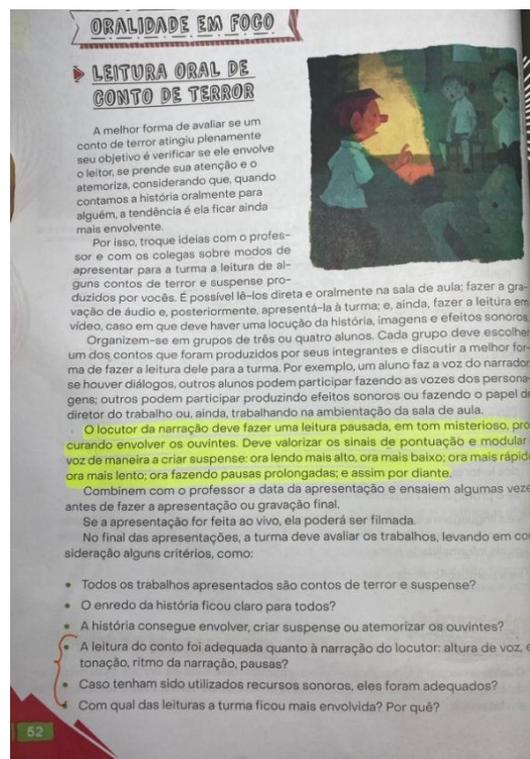
A priorização da modalidade escrita, especialmente nesse livro didático, acaba restringindo o trabalho com a oralidade, o que compromete uma abordagem mais ampla e crítica da língua em uso. Observa-se no livro didático a tentativa de contemplar a oralidade em alguns momentos específicos, como na proposta apresentada na seção ‘Oralidade em Foco’, localizada na página 52, que estabelece critérios objetivos para orientar os alunos na leitura oral do conto de terror trabalhado na unidade.

A atividade solicita que o aluno atente para aspectos de performance, com foco na expressividade e no envolvimento do ouvinte. A primeira orientação destaca que a leitura deve ser feita em tom misterioso, com pausas bem definidas, o que revela a preocupação do material em estimular a intencionalidade comunicativa, aspecto primordial da oralidade.

O segundo parâmetro refere-se ao uso adequado da pontuação como recurso expressivo. O livro orienta que o aluno valorize os sinais de pontuação durante a leitura, o que demonstra uma tentativa de aproximar o trabalho oral da fluência textual esperada na leitura em voz alta, ou seja, na oralização de textos escritos e no oral e suas especificidades. Em seguida, o material propõe a modulação da voz como estratégia para criar tensão narrativa.

Os alunos são incentivados a variar entre tons altos e baixos, ritmos mais lentos ou acelerados, além de utilizar pausas prolongadas. Essa variação vocal está diretamente ligada à construção dos efeitos de sentido e à intenção comunicativa do gênero em questão. Embora o material traga orientações quanto ao uso da pontuação e à expressividade vocal durante a leitura, tais propostas ainda se restringem à reprodução oral de textos escritos, não favorecendo, de fato, a oralidade em sua dimensão interativa e espontânea. Conforme podemos observar na Figura 1:

Figura 1 – Proposta de leitura oral



Fonte: CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. *Português: linguagens: 7º ano*. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

Trata-se de uma atividade que simula a oralidade a partir da escrita, orientada pelas características do gênero textual, mas que não envolve o sujeito em uma situação real de produção oral, em que haja planejamento, negociação de sentidos e construção autônoma da

fala. Assim, a proposta se distância de práticas orais mais espontâneas, nas quais o aluno é desafiado a elaborar e expressar ideias com base em sua própria organização comunicativa oral.

Por fim, ao encerrar a atividade, o livro apresenta seis perguntas a serem discutidas oralmente, com o objetivo de retomar a experiência realizada. Dentre essas, apenas uma se volta explicitamente à reflexão sobre os elementos formais da oralidade: aquela que questiona se a leitura foi adequada quanto ao papel do narrador, altura da voz, entonação, ritmo e pausas.

Essa pergunta indica um esforço inicial de avaliação do oral com base em critérios técnicos, ainda que de maneira isolada e sem aprofundamento teórico no corpo da proposta. Embora a atividade proposta na página 52 represente um esforço inicial em direção ao trabalho com a oralidade, não se pode afirmar que essa proposta desenvolva efetivamente um gênero oral em sua complexidade.

O que se observa são orientações voltadas à expressividade na leitura de contos, faltam explicações sobre a estrutura, as condições de produção, circulação e recepção desses gêneros, bem como orientações que os ajudem a reconhecê-los e produzi-los em contextos comunicativos reais. Esse dado é preocupante, sobretudo se considerarmos que o trabalho com a oralidade, para ser efetivo, precisa ultrapassar a dimensão da performance e contemplar também aspectos estruturais, situacionais e funcionais dos gêneros orais. Como afirmam Fávero et al. (2000):

Ao tratar da fala e da escrita, é preciso lembrar que estamos trabalhando com duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema lingüístico: o sistema da Língua Portuguesa, com ênfase diferenciada em determinados componentes desse sistema. Assim, aquilo que se poderia considerar distinção corresponde meramente a diferenças estruturais (Fávero et al., 2000, p. 69).

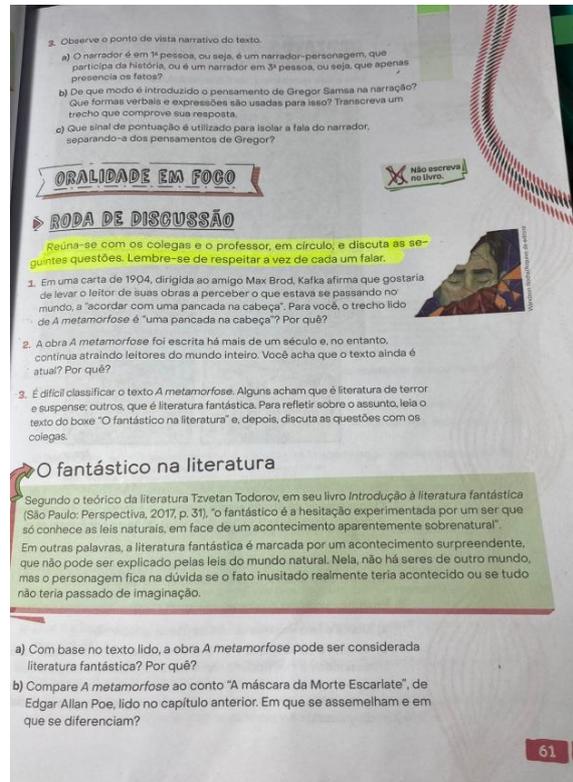
A partir dessa perspectiva, é possível compreender que o ensino da oralidade não deve se limitar a orientações de natureza performática, mas precisa também incorporar reflexões sobre os aspectos lingüísticos e discursivos que diferenciam a modalidade oral da escrita. A ausência de uma exposição sistemática dos elementos constitutivos dos gêneros orais no material didático indica uma limitação no tratamento dessa modalidade.

A análise da estrutura do primeiro capítulo do livro didático, permite constatar uma lacuna no tratamento dos gêneros orais. Embora haja uma atividade com o tema “Oralidade em foco”, não é desenvolvido com a devida complexidade nem acompanhada de orientações que contemplem os aspectos constitutivos dessa modalidade comunicativa.

Após a análise do capítulo 1, observa-se que o livro didático retoma, no capítulo 2, a proposta de abordar a oralidade. Ainda que com outro formato, o material novamente insere

uma atividade que envolve práticas orais, sugerindo uma roda de discussão entre os alunos. Como podemos observar na Figura 2:

Figura 2 – Proposta roda de conversa



Fonte: CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. *Português: linguagens: 7º ano*. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

Na página 61, ilustrada na Figura 2, é apresentada uma sugestão de roda de discussão, proposta como atividade posterior à leitura de um texto. O livro orienta que os alunos devam respeitar a vez de cada participante. A atividade se estrutura com base em três perguntas formuladas para serem respondidas oralmente. No entanto, todas essas perguntas se referem diretamente ao conteúdo do texto lido.

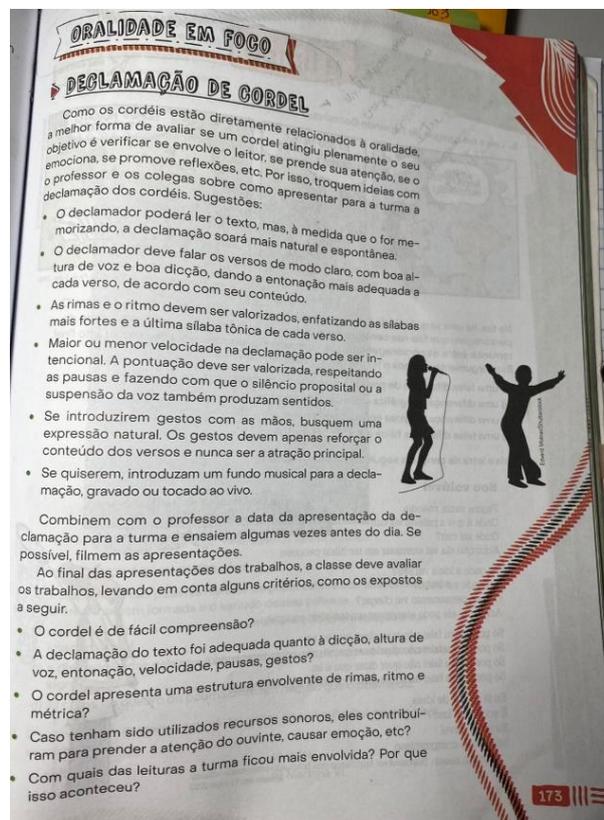
Além disso, observa-se a ausência de qualquer orientação voltada ao desenvolvimento de habilidades específicas ligadas ao gênero “roda de discussão”, como escuta ativa, turnos de fala, estratégias argumentativas ou adequação da linguagem ao contexto. Assim, ainda que a atividade proporcione um espaço de fala entre os alunos, ela não está fundamentada em objetivos claros de aprendizagem no campo da oralidade, tampouco contribui para a formação de uma competência comunicativa oral consistente. A proposta limita-se à função de retomada

de conteúdo, perdendo a oportunidade de explorar as potencialidades formativas do gênero oral sugerido.

Essa limitação aproxima-se da reflexão de Schneuwly e Dolz (2004), que destacam a necessidade de um trabalho sistemático com a oralidade no contexto escolar, de modo a garantir que os alunos desenvolvam competências comunicativas adequadas aos diversos gêneros discursivos. A ausência de orientações claras e estruturadas quanto aos gêneros orais, especialmente aqueles pertencentes às esferas públicas e formais, compromete o preparo dos estudantes para interações que exigem planejamento discursivo, domínio de estratégias linguísticas e adequação ao contexto comunicativo. Portanto, sem esse contato efetivo, o ensino da oralidade permanece restrito a práticas espontâneas e fragmentadas, insuficientes para a formação integral do sujeito falante.

Adentramos agora a Unidade 2, cuja única manifestação de oralidade ocorre na página 173, já no capítulo 3 (Figura 3). Intitulada Oralidade em foco: Declamação de um cordel, essa seção apresenta uma proposta que se mostra mais estruturada em relação às práticas orais em comparação às anteriores.

Figura 3 – Proposta declamação de cordel

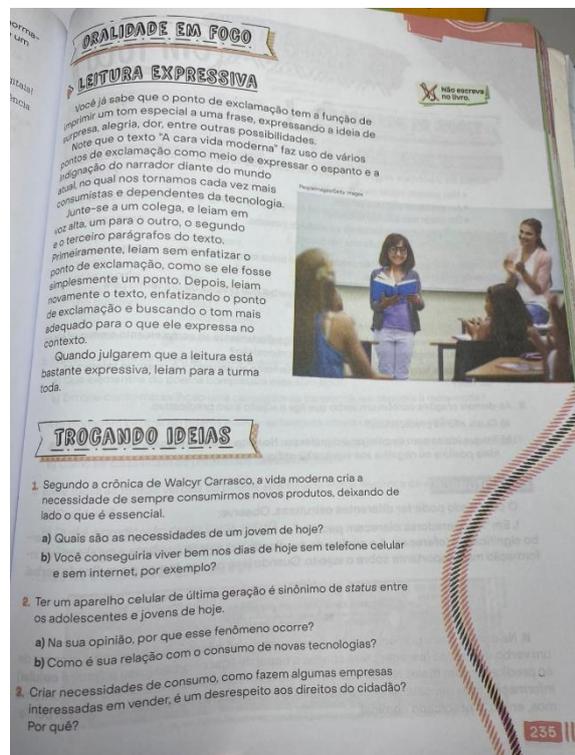


Como observado na Figura 3, o material sugere que os alunos preparem a declamação de um cordel para apresentá-lo à turma, orientando-os quanto a aspectos importantes, como dicção, altura e modulação da voz, velocidade da fala, uso de pausas e gestos corporais. Trata-se, portanto, de uma proposta que pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade, já que contempla alguns parâmetros concretos para a prática oral.

Essa atividade, portanto, ainda que isolada dentro da unidade, aproxima-se dessa concepção ao valorizar o uso expressivo da língua em um gênero socialmente marcado como o cordel, favorecendo o desenvolvimento de competências comunicativas orais.

Na Unidade 3, capítulo 3, página 235, ilustrada na Figura 4, observa-se mais uma atividade inserida sob o título Oralidade em foco: Leitura Expressiva, cujo objetivo central é orientar o aluno a ler expressivamente um texto, enfatizando o uso adequado do ponto de exclamação. A proposta, no entanto, é bastante limitada, pois dedica menos de meia página a uma prática oral que se restringe à entonação diante de sinais de pontuação já familiares aos estudantes desde os primeiros anos escolares.

Figura 4 – Proposta leitura expressiva

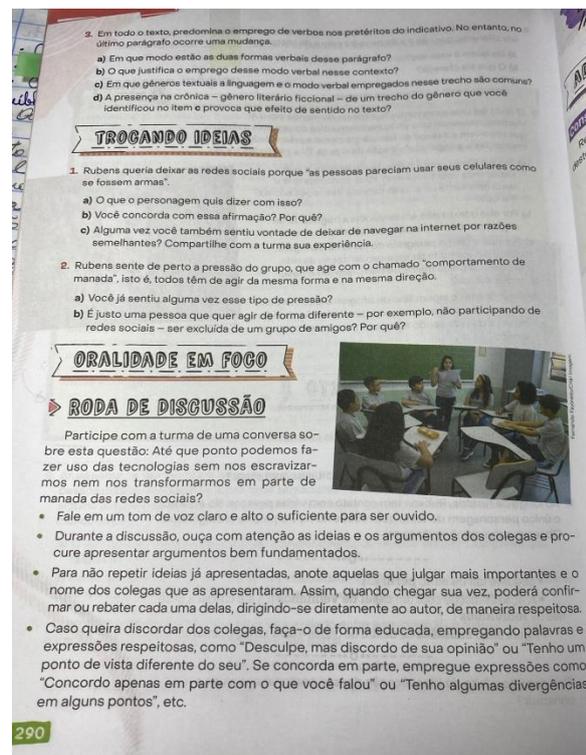


Fonte: CERREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. *Português: linguagens: 7º ano*. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

Ao priorizar esse aspecto isolado da leitura em voz alta, o material deixa de proporcionar uma compreensão mais ampla e funcional da oralidade, vinculada a práticas comunicativas reais. Como discute Castilho (2012), evidencia-se que a atividade se configura, predominantemente, como um exercício de oralização da escrita, distanciando-se de propostas que estimulem a produção oral, em que o aluno seja instado a planejar, organizar e expressar enunciados próprios em situações concretas de interlocução.

Na Unidade 4, capítulo 2, página 290, o livro didático retoma a proposta da oralidade com a sugestão de uma *Roda e Discussão*. A atividade propõe que os estudantes debatam sobre as redes sociais, reunindo-se em grupos para expor ideias e opiniões. Conforme observamos na Figura 5:

Figura 5 – Outra proposta de roda de discussão



Fonte: CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. *Português: linguagens: 7º ano*. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

A proposta, porém, ocupa menos de meia página e apresenta quatro orientações gerais sobre como os alunos devem se portar durante a fala. Dentre elas, destaca-se: "fale em tom de voz claro e alto o suficiente para ser ouvido". A atividade sugere atenção ao volume da voz, escuta ativa e postura diante da turma, contribuindo minimamente para o uso consciente da oralidade.

Como discute Antunes (2009), a oralidade não pode ser vista de forma homogênea, pois a língua é atravessada por múltiplas vozes, que refletem a diversidade de experiências sociais, visões de mundo e papéis sociais dos falantes. Essa variedade constitui justamente o que torna a língua viva, dinâmica e enraizada em contextos históricos e culturais distintos.

Essa perspectiva ressalta que falar envolve muito mais do que emitir sons corretamente. Envolve reconhecer sentidos históricos, sociais e culturais, presentes nas diversas formas de uso da língua. Ao tratar a oralidade apenas como técnica de leitura em voz alta ou como sugestão isolada, o livro deixa de abordar a competência comunicativa oral. Isso impede que os alunos desenvolvam competências necessárias para se expressarem em diferentes contextos formais públicos.

Portanto, a análise do livro didático *Português Linguagens*, de William Cereja e Carolina Dias Vianna, destinado ao 7º ano, permite observar que a oralidade aparece, de modo geral, uma vez em cada unidade e, mesmo assim, é abordada de maneira pontual. Além da baixa recorrência, as propostas que contemplam esse eixo não exploram adequadamente aspectos essenciais dos gêneros orais, como diversidade e estrutura. Observa-se, ainda, a falta de continuidade, de articulação entre os capítulos e de explicitação dos elementos que caracterizam os gêneros orais e suas funcionalidades sociais.

Segundo diversos estudiosos, como Schneuwly e Dolz (2004), a ausência de propostas didáticas e intencionais voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa oral, por meio do trabalho com os gêneros orais, é inadequada, pois compromete a formação integral dos estudantes. Ensinar a oralidade exige planejamento e reconhecimento da sua complexidade. É necessário que os livros didáticos ofereçam mais do que sugestões breves e superficiais, contemplando propostas que possibilitem a vivência de práticas orais em situações de uso efetivo da língua.

Agora, daremos início à análise de outro livro didático de Língua Portuguesa, destinado ao 8º ano, de autoria de Lécio Cordeiro e publicado pela coleção *Formando Cidadãos*. A obra é composta por oito capítulos, organizados de maneira padronizada, com seções que se repetem ao longo dos conteúdos. Essa regularidade estrutural também se evidencia no sumário, que revela a lógica semelhante adotada na apresentação dos conteúdos, atividades e propostas didáticas. Com base nesse sumário, torna-se possível identificar como e em que medida a oralidade é contemplada ao longo da obra.

Para isso, nos deteremos inicialmente no primeiro capítulo, de forma a observar a presença (ou ausência) de atividades voltadas para práticas orais e o tratamento dado aos gêneros orais. Essa análise permitirá refletir sobre a inserção da oralidade como componente da

competência comunicativa dos estudantes, considerando que sua abordagem, quando feita de maneira superficial ou fragmentada, compromete o desenvolvimento da língua.

O primeiro capítulo do livro inicia-se com a seção: Caracterizando o gênero e Aprofundamento do gênero, na qual há uma introdução teórica voltada à compreensão do conto de mistério, gênero central desta unidade. Em seguida, apresenta-se um conto extenso intitulado Drácula, distribuído em quatro páginas e meia. Após a leitura, a seção Análise linguística aparece com o subtítulo: Revisando o predicado, retomando conteúdos já abordados nos anos anteriores.

Na sequência, surge a seção Prática linguística, que introduz um novo gênero, a tirinha. A partir desse texto breve, o aluno é convidado a responder questões objetivas, que vão da alternativa A até a H. Logo após, é apresentado um novo texto, intitulado Alfred Hitchcock, seguido por uma atividade com dez questões discursivas. Na seção Hora de Produzir, os alunos recebem uma proposta orientada para a produção de um conto.

Posteriormente, surge o texto O Casal de Velhos, que se estende por quatro páginas. Em seguida, a seção Vocabulário desconhecido propõe atividades de ampliação lexical com base nos textos lidos, estimulando o aluno a refletir sobre o significado das palavras em contexto. Logo após, a seção Desvendando os segredos do texto apresenta questões interpretativas e analíticas voltadas ao último conto. Retoma-se então a Análise linguística, agora com foco em Transitividade verbal, conteúdo apresentado com explicações gramaticais e exemplos.

Todos os 8 capítulos dos livros, seguem exatamente a mesma estrutura do capítulo 1. Cada capítulo apresenta 20 seções fixas. Essa repetição da estrutura indica uma padronização do material, o que pode facilitar a organização do conteúdo, mas também mostra uma limitação no tratamento de diferentes competências linguísticas.

Ao observar a forma como os gêneros orais são abordados, nota-se que sua presença está muito mais associada a oralização da escrita do que à exploração mais detalhada dos próprios gêneros. A oralidade, quando aparece, é abordada de maneira rasa, geralmente como um exercício de expressão oral ou uma sugestão de fala, sem que sejam exploradas suas características.

Isso revela uma abordagem que não contempla, de forma clara, o desenvolvimento das competências relacionadas ao uso da língua falada em contextos variados. Observa-se, ainda, que o próprio esquema dos capítulos não prevê espaço específico para a oralidade. Não há seções destinadas à apresentação, discussão ou produção de gêneros orais, o que evidencia uma priorização da modalidade escrita.

O foco recai em textos longos, análises gramaticais e produção textual, refletindo uma concepção de ensino centrada na escrita. Tal escolha expressa uma orientação didática que, embora pertinente, desconsidera uma dimensão essencial da língua: a oralidade como prática social presente no cotidiano dos alunos. Concordamos com Schneuwly e Dolz (2004), quando:

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se freqüentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. [...] o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros; a formação dos professores apresenta importantes lacunas (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 149–150).

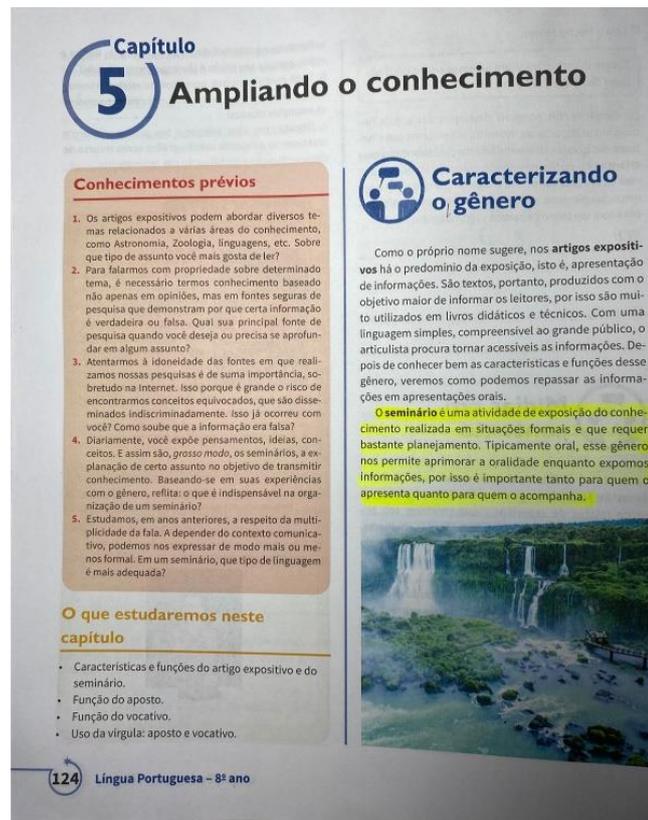
Essa constatação de Schneuwly e Dolz (2004) confirma o que foi observado na análise do livro didático. Apesar de a oralidade aparecer em algumas seções, ela é tratada de forma passageira, diluída entre outras atividades e sem uma abordagem didática clara. A organização dos capítulos favorece quase exclusivamente a leitura e a produção escrita, enquanto os momentos destinados à oralidade carecem de intencionalidade pedagógica e de tratamento quanto às práticas sociais dos gêneros orais.

Isso indica um ensino da língua oral ainda negligenciado, alinhado à crítica dos autores quanto à escassez de recursos didáticos. Não se trata, aqui, de afirmar que o livro didático deva centrar-se exclusivamente na oralidade ou que toda a obra precise ser voltada a essa prática. No entanto, considerando que a língua se manifesta em duas modalidades (a oral e a escrita), seria esperado que ambas recebessem a devida atenção no material didático.

Como recurso norteador do trabalho docente, o livro deveria propor atividades que contemplassem, de forma mais equilibrada, essas duas dimensões. Assim, além de cumprir seu papel pedagógico, contribuiria para uma formação mais ampla das competências linguísticas dos estudantes.

Com o objetivo de analisar com mais clareza como o gênero oral é abordado na obra, optou-se por investigar o Capítulo 5, que trata das características e funções do artigo expositivo e do seminário, observado na Figura 6:

Figura 6 – Caracterizando o gênero seminário



Fonte: CORDEIRO, Lécio. *Formando cidadãos sistema de ensino: língua portuguesa: 8º ano*. 2. ed. Recife: Formando Cidadãos Editora, 2019.

Como o seminário é uma modalidade oral, ele será o foco da análise. Na página 124, o capítulo se inicia com a seção: Caracterizando o gênero, em que se apresenta o seminário como uma prática oral relevante para quem apresenta e também para quem assiste.

Contudo, apesar do destaque inicial dado ao seminário, o gênero não é retomado com a mesma ênfase ao longo das páginas seguintes. Entre a página 124 e a 146, predominam textos escritos e atividades voltadas à leitura e interpretação, o que demonstra uma descontinuidade no tratamento da oralidade.

Somente na página 146, ilustrada na Figura 7, o seminário volta a aparecer com mais destaque. Nessa seção, o livro descreve suas etapas: abertura, introdução, apresentação do roteiro, desenvolvimento, recapitulação, conclusão e encerramento. Propõe-se, então, que os alunos realizem seminários sobre questões sociais que têm afligido a população.

Figura 7 – Conhecendo a estrutura do seminário

10) Analise a frase a seguir.

Asa Curta, acho que esse seu medo de voar deve ser resolvido.

Os termos em destaque são, respectivamente:

- Sujeito, adjunto adnominal, objeto indireto, vocativo.
- Aposto, predicativo do objeto, adjunto adnominal, aposto.
- Vocativo, adjunto adnominal, complemento nominal, objeto direto.
- Sujeito, vocativo, adjunto adverbial, complemento nominal.
- Vocativo, núcleo do sujeito, predicativo, complemento nominal.

É hora de produzir

Antes de começar a escrever

Como gênero oral, o **seminário** é bastante comum na vida escolar, até mesmo nos cursos universitários. Em um seminário, um aluno ou um grupo expõe aos colegas informações sobre um assunto. Assim, podemos dizer que o seminário é intimamente associado ao artigo expositivo, que é um gênero textual propriamente oral. Mas, nos seminários, ao final da exposição, é possível interagir com o expositor, pois normalmente há um debate, uma troca de ideias entre o expositor e o público que assistiu à apresentação.

Uma das dicas mais importantes para quem vai fazer uma apresentação oral é procurar se expressar com naturalidade. Isso porque não é normal, no dia a dia das pessoas em geral, falar ao microfone, apresentar-se para um público numeroso, ser filmado, etc. Nesta atividade, você deverá compor um grupo com alguns colegas para produzir e apresentar um seminário.

Normalmente, o seminário é dividido em sete etapas.

- 1. Abertura** – Nesta etapa, o expositor ou o próprio professor explica para a turma qual é o tema e os objetivos da exposição que será realizada.
- 2. Introdução** – O expositor apresenta formalmente o tema aos seus ouvintes. É fundamental cativar a expectativa do público para que acompanhe atentamente toda a exposição. Para isso, é interessante, por exemplo, expor os motivos que levaram à pesquisa do tema, qual é a importância do tema para as pessoas, etc.
- 3. Apresentação do roteiro** – Esta etapa funciona como uma complementação, ou mesmo encerramento, da introdução. Aqui, o expositor esclarece qual será o roteiro do seminário, os tópicos que serão abordados, a ordem e, se o trabalho for realizado em grupo, quem será o expositor de cada tópico.
- 4. Desenvolvimento** – Constitui a etapa mais importante do seminário, pois corresponde à exposição ordenada do tema.
- 5. Recapitulação** – Corresponde ao encerramento do seminário, quando o expositor ou o grupo recapitulam os principais pontos apresentados.
- 6. Conclusão** – Este momento é reservado à mensagem final do expositor ou grupo.
- 7. Encerramento** – Esta etapa é responsabilidade de um mediador; no caso, o professor. O mediador encerra a apresentação do seminário e, dependendo da situação, dá a palavra aos ouvintes para que façam perguntas para o expositor ou grupo. Nesse caso, uma nova etapa é iniciada, com perguntas e respostas acerca do tema.

Proposta

Como vimos neste capítulo, o mundo inteiro está sofrendo bastante com as mudanças climáticas. São inúmeros os problemas a serem enfrentados pela população não só no que diz respeito ao aquecimento global, mas à poluição, ao desmatamento, à urbanização descontrolada, à exploração desenfreada de recursos naturais não renováveis, à pobreza, etc. Tudo responsabilidade dos seres humanos.

Agora, os grupos deverão produzir e apresentar seminários sobre problemas que têm afligido a população, seja no Brasil, seja no mundo.

146 Língua Portuguesa – 8º ano

Fonte: CORDEIRO, Lécio. *Formando cidadãos sistema de ensino: língua portuguesa: 8º ano*. 2. ed. Recife: Formando Cidadãos Editora, 2019.

A seguir, na página 147, é apresentada meia lauda com orientações sobre o planejamento do seminário, dividido em dois momentos: pesquisa e apresentação. A pesquisa traz cinco sugestões de organização do conteúdo, e a apresentação oferece sete dicas sobre como conduzir o momento oral. Como exposto na Figura 8:

Figura 8 - Planejando o gênero seminário

Cada grupo deverá definir um tema, pesquisar sobre ele e, se possível, apontar soluções que possam ser postas em prática imediatamente por todos.

Planejamento

Para produzir um seminário, é preciso, antes de tudo, planejar dois grandes momentos: a pesquisa do tema e a apresentação.

Pesquisa do tema

- Logo que definir o tema, o grupo deverá iniciar as pesquisas. Procurem artigos de divulgação científica, reportagens, notícias, vídeos, livros, etc. que possam ajudá-los a abordar o tema de maneira aprofundada. Nesta etapa, é fundamental fazer anotações.
- Reflitam sobre quais são os fatores que levam a esse problema e quais são suas consequências.
- Definam os aspectos que podem ser abordados.
- Agora, elaborem o roteiro da apresentação.
- Embora a apresentação seja oral, ela terá como base um texto escrito, no qual o grupo deverá expor todas as informações relevantes. Para elaborar esse texto, utilizem as anotações feitas na etapa de pesquisa.

Apresentação

- Para realizar uma boa apresentação, é preciso que o grupo compreenda bem o assunto de que falará.
- Será necessário utilizar algum aparelho eletroeletrônico, como *data-show*, som, computador, retroprojetor, etc.?
- Qual será a ordem da apresentação?
- Durante a exposição, é muito importante utilizar exemplos para ilustrar o assunto tratado.
- É necessário fixar bem as informações que serão repassadas aos ouvintes.
- É fundamental falar de maneira clara e em um tom adequado.
- Além disso, deve-se observar a postura. Como o seminário é uma exposição formal, é mais adequado o grupo apresentar o trabalho em pé, à frente da plateia.

Avaliação

1] A avaliação dos seminários será feita pelo professor durante a apresentação dos grupos. Serão observados os aspectos seguintes.

Aspectos analisados	Sim	Não
O tema escolhido é relevante?		
O grupo abordou o tema com a necessária profundidade?		
A apresentação foi clara?		
As informações apresentadas foram organizadas de maneira lógica e encadeada?		
A organização do seminário foi adequada?		
O material de apoio utilizado foi interessante e contribuiu significativamente para a apresentação?		

A escrita em foco

Uso da vírgula: aposto e vocativo

Em 2002, o cantor e compositor paraibano Chico César lançou um CD cujo título chamou bastante a atenção do público por um detalhe: o uso de uma vírgula que fazia toda a diferença. Observe.

Língua Portuguesa – 8º ano 147

Fonte: CORDEIRO, Lécio. *Formando cidadãos sistema de ensino: língua portuguesa: 8º ano*. 2. ed. Recife: Formando Cidadãos Editora, 2019.

Mesmo com essa retomada, o restante do capítulo volta a priorizar a leitura de textos escritos, sem propostas adicionais para a prática da oralidade. Até o início do Capítulo 6, na página 154, não há mais atividades voltadas ao gênero seminário. Assim, observa-se que, embora o seminário tenha sido introduzido com clareza e boa fundamentação, sua exploração é sem continuidade, o que enfraquece o trabalho com a língua oral no capítulo.

Finalizamos a análise do livro Língua Portuguesa de Lécio Cordeiro, publicado pela Editora Formando Cidadãos, observando que o trabalho com a oralidade aparece de modo bastante restrito. O gênero seminário é descrito no Capítulo 5 com orientações claras quanto à sua estrutura e etapas, mas não é retomado nem explorado ao longo da unidade, o que compromete o desenvolvimento da oralidade como prática comunicativa.

A ausência de outras manifestações da oralidade e formas de interação social, evidencia uma abordagem limitada da língua. O livro carece de uma diversidade maior de gêneros orais e de propostas que estimulem a escuta, o planejamento discursivo, a argumentação e a adequação da linguagem a diferentes contextos. A oralidade é tratada de forma isolada, sem articulação com os demais conteúdos e sem continuidade nos capítulos seguintes, o que enfraquece seu papel no ensino da língua.

A prática oral, quando proposta, aparece como recurso complementar, sem estar integrada a uma perspectiva ampla de desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes. A análise revela, portanto, uma concepção limitada da oralidade no material didático, que não contempla sua função social, formativa e interacional no processo de ensino-aprendizagem.

Segue uma tabela que organiza e classifica as atividades orais identificadas nos livros didáticos de acordo com as seguintes subcategorias: atividades de produção oral espontânea, atividades orais preparatórias para a produção escrita e atividades orais vinculadas a gêneros formais. A sistematização desses dados constitui uma síntese da análise realizada, permitindo uma compreensão mais detalhada da abordagem da oralidade em cada obra.

Tabela 1 – Síntese quantitativa da análise

Tipo de atividade	Páginas — 7º Ano (Qtd.)		Páginas — 8º Ano (Qtd.)	
Produção oral	52, 89, 97, 156, 187, 264	6	218	1
Oralidade voltada à produção escrita	22, 49, 61, 110, 173, 199, 227, 235, 295	9	39,105,156	3
Gêneros orais formais	—	—	124	1
Total de atividades por livro	15		5	
Total de atividades nos dois livros	20			

Fonte: Produzido pela a autora

A síntese dos dados permite constatar que, nos dois volumes analisados, há uma predominância marcante de atividades de oralidade voltada à produção escrita, em detrimento de propostas que efetivamente desenvolvam a oralidade como prática social. Ainda que existam atividades categorizadas como produção oral e gêneros orais formais, seu número é reduzido, revelando uma supervalorização da modalidade escrita em relação à oral. O total de vinte atividades encontradas nos dois livros confirma essa tendência de restringir o espaço da oralidade, mesmo quando reconhecida como objeto de ensino.

Essa perspectiva aponta para uma distância entre as propostas apresentadas nos livros didáticos e a concepção mais ampla e interativa de oralidade defendida por estudiosos da linguagem, como Marcuschi (2008). Esperava-se, a partir das transformações nas orientações curriculares e nas exigências para a avaliação de obras didáticas, um investimento mais

consistente em atividades que estimulassem a oralidade enquanto prática efetiva de interação, capaz de favorecer a argumentação, a negociação de sentidos e a construção de conhecimentos compartilhados no espaço escolar.

Por outro lado, é possível perceber, em algumas propostas, indícios de uma preocupação didática com o uso da língua falada em situações sociais, com orientações que apontam para o modo como o aluno deve se expressar oralmente em contextos reais. Ainda que essas atividades não configurem de modo pleno situações autênticas de produção oral, elas podem ser consideradas como passos iniciais na construção da competência oral dos estudantes.

Portanto, tais propostas representam um ponto de partida importante para o trabalho com a oralidade na escola, já que contribuem, mesmo que de forma incipiente, para o desenvolvimento da fala espontânea e planejada, essencial para a argumentação, a exposição de ideias e outras práticas discursivas da esfera pública e privada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu reconhecer que a oralidade ainda pode ocupar um espaço reduzido nas coleções didáticas de Língua Portuguesa destinadas ao ensino fundamental. Nos livros analisados, mesmo com a presença de algumas propostas relacionadas às competências comunicativas orais, sua abordagem não se dá de maneira contínua ou com o mesmo rigor destinado à escrita. Verifica-se que as atividades orais surgem em momentos isolados, muitas vezes sem articulação com os demais conteúdos das unidades.

São propostas que, embora tenham potencial formativo, não são desenvolvidas com a frequência ou a consistência necessária para favorecer o domínio efetivo das práticas orais. Ao longo do estudo, foi possível identificar quais gêneros aparecem nos livros analisados e como são tratados. Em linhas gerais, nota-se que a oralidade é frequentemente utilizada como meio de introduzir ou apoiar o trabalho com a escrita, sem que ela seja reconhecida como objeto de ensino por si mesma.

Esse cenário mostra uma visão limitada do papel da oralidade no processo de ensino-aprendizagem, o que impacta diretamente a formação dos estudantes enquanto usuários competentes da língua em situações sociais diversas. Falta ao material didático uma proposta que valorize a oralidade como campo legítimo de reflexão, produção e apropriação crítica. É importante destacar que oralidade e escrita não são modalidades concorrentes, mas dimensões complementares do uso linguístico.

Ambas precisam ser contempladas de maneira integrada no ensino da Língua Portuguesa, com o reconhecimento de suas especificidades, contextos e finalidades. A investigação demonstrou que, mesmo quando gêneros orais como o seminário são abordados, isso ocorre de forma limitada. As propostas carecem de sequências didáticas mais consistentes, de retomadas ao longo das unidades e de orientações que ajudem o estudante a compreender os a funcionalidade dos gêneros orais em práticas comunicativas.

A síntese quantitativa reforça essa percepção: das vinte atividades identificadas nos dois volumes, a maioria (15) correspondeu à oralidade voltada para a produção escrita, enquanto as atividades de produção oral e de gêneros orais formais apareceram em número reduzido. Esse dado evidencia a supervalorização da modalidade escrita e o uso da oralidade, em grande parte, como etapa preparatória para a redação de textos.

Ainda que algumas atividades apresentem orientações iniciais sobre o uso da fala em contextos sociais, estas aparecem de maneira incipiente, configurando mais um ponto de partida do que uma efetiva consolidação das competências orais necessárias à comunicação cotidiana e pública. Tal constatação reafirma a urgência de uma proposta didática que compreenda a

oralidade como campo autônomo e essencial no ensino da língua, e não apenas como suporte da escrita.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos - PNLD 2016: Apresentação: ensino fundamental anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 14 de fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 7º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.
- CORDEIRO, Lécio. **Formando cidadãos sistema de ensino: língua portuguesa: 8º ano**. 2. ed. Recife: Formando Cidadãos Editora, 2019.
- DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUFPG, 2020. *E-book*.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.
- HYMES, Dell. **On communicative competence**. Disponível em: <https://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONTEIRO, Carla; VIANA, Fernanda; MOREIRA, Emília; BASTOS, Alice. Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: um estudo exploratório. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 26, n. 2, p. 111-138, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37429706006.pdf>. Acesso em: 21 de mar. 2025.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudía Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIMIONATO, Marta Maria. **Teoria e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. Guarapuava, PR: Unicentro, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gêneros orais: conceituação e caracterização**. Olhares & Trilhas, Uberlândia, vol. 9, n. 2, p. 13, 2017. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_generos_orais_conceituracao_caracterizacao.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.