

**Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola:  
o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente**  
**Reflections on the teaching of oral language at school:  
orality concerning curricular documents, textbooks and teaching practices**

Telma Ferraz Leal

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**RESUMO**

Revisitamos, por meio de pesquisa bibliográfica, 13 obras em que relatamos investigações que abordaram o ensino da oralidade em documentos curriculares, livros didáticos e práticas de ensino. A partir da perspectiva sociointeracionista, foram construídas 4 macrocategorias: Relações entre fala e escrita; Variação linguística; Reflexões sobre as práticas sociais de uso da oralidade; Produção e compreensão de textos orais. Prevaleceram orientações e atividades de conversa/discussão e oralização de texto escrito, sendo insuficiente o tratamento das relações entre fala e escrita, reflexões sobre práticas orais e produção / escuta atenta de gêneros mais formais. No entanto, as professoras que participaram de uma experiência formativa sobre o trabalho com gêneros orais desenvolveram atividades produtivas, contemplando escuta atenta, planejamento e avaliação de situações de produção oral.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Oralidade. Ensino de Língua Portuguesa. Currículo. Livro didático. Prática docente.

**ABSTRACT**

Through bibliographic research, the authors revisited 13 papers in which they report investigations that addressed the teaching of orality in curricular documents, textbooks as teaching practices. Adopting a sociointeractionist perspective, 4 main categories were constructed: relations between speech a writing, linguistic variation, reflections on social practices and orality, oral text production and understanding. Data shows that what prevales are guidelines and activities that involve conversation/discussion and written texts oralization, with little attention to understanding what links speech and witting, refleitions about oral practices and their production / listening attentively to formal genres. Nonetheless, the teachers who participated in a formative experience on working with oral genres were more keen to expand more productive activities, including attentive listening, planning.

**KEYWORDS:**

Orality. Portugese Language Teaching. Curriculum, Textbook. Teaching practice.

*Recebido em: 01/05/22*

*Aceito em: 02/07/22*

## Introdução

O ensino da oralidade tem sido um tema sobre o qual tenho tido especial interesse. No período de 2006 a 2010, coordenei dois Projetos de Pesquisa que culminaram em reflexões acerca da complexidade desse tema e na construção das seguintes categorias de análise, que sinalizaram, desde então, dimensões para o currículo e a prática docente acerca do que contemplar nesse eixo de ensino: (1) Relações entre fala e escrita; (2) Variação linguística; (3) Reflexões sobre práticas orais; (4) Produção e compreensão de textos.

O Projeto desenvolvido entre 2006 e 2009 – “Argumentação na escola: do diagnóstico às práticas produtivas” –, com apoio da FACEPE, investigou o tratamento dado ao trabalho com a oralidade em livros didáticos, assim como nas práticas de ensino. O mesmo grupo de pesquisa, no período de 2008 a 2010, desenvolveu o Projeto “Apropriação de gêneros discursivos da ordem do argumentar por crianças: análise da mediação de professoras no desenvolvimento de sequências didáticas”, com apoio do CNPq, no âmbito do qual foram analisadas sequências didáticas voltadas para o trabalho de produção e compreensão de textos da ordem do argumentar orais e escritos. Dando continuidade a esses estudos, orientei 6 pesquisas (2 teses de Doutorado, 1 monografia de Especialização, 3 trabalhos de conclusão de curso de Graduação) que incluíam objetivos investigativos relativos a esse tema, partindo das categorias construídas nas pesquisas já citadas. Essas investigações culminaram em 10 publicações sobre o tema (2 artigos de periódicos, 5 capítulos de livros, 3 artigos em Anais de congressos), de autoria, na maior parte das vezes, partilhada. O propósito, neste artigo, é realizar uma síntese das contribuições acerca do tema, problematizando as diferentes dimensões do ensino da oralidade.

## 2. Metodologia do estudo

Este artigo relata um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado na Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2004), tendo como *corpus* publicações oriundas de pesquisas que eu coordenei ou orientei acerca do tema ‘ensino da oralidade’. Foram identificadas 17 publicações. Após a leitura flutuante do material, foram selecionados 13 textos: 2 teses de Doutorado; 1 monografia de Especialização; 1 Trabalho de Conclusão de Curso; 2 artigos publicados em periódicos; 4 capítulos de livros; 1 artigo publicado em Anais de congresso e 2 Relatórios de

---

Pesquisa, cujas referências estão listadas no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1: Obras selecionadas para análise

OBRAS
SOUZA, Júlia Teixeira. O ensino das dimensões do eixo oral nas práticas de professores da Rede Municipal de Recife. <b>Tese de Doutorado em Educação</b> . Universidade Federal de Pernambuco, em andamento.
FRANÇA FILHO, José Carlos. O ensino do estilo dos gêneros discursivos: reflexões conceituais e proposições em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. <b>Tese de Doutorado em Educação</b> . Universidade Federal de Pernambuco, 2020.
AMORIM, Leila Britto. Será que quero somente aprender a ler e escrever? Quais são as expectativas dos alunos da EJA para o ensino de Língua Portuguesa e o que diz a Proposta Curricular da Rede Municipal do Recife?. <b>Monografia de Especialização</b> (Globalização, Multiculturalidade e EJA) - Universidade Federal de Pernambuco, 2009.
CELESTINO, Rafaela Soares. O debate como objeto de ensino: interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades argumentativas. <b>Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação</b> (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, 2008.
GUIMARÃES, Ana Carolina Pessoa; SOUZA, Júlia Teixeira; LEAL, Telma Ferraz. A oralidade na proposta curricular de Camaragibe: o que pensam as professoras?. <b>Educação Unisinos</b> (Online). v.20, p.348 - 358, 2016.
VERIDIANO, Rayra Saara M.; LEAL, Telma Ferraz. O ensino da oralidade nos livros didáticos de alfabetização e letramento do Ensino Fundamental. <b>FUCAMP Cadernos</b> . , v.20, p.27 - 44, 2021.
BRANDAO, Ana Carolina Perrusi.; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Barbhara E. S. Aprendendo a argumentar: o ensino da oralidade nos livros didáticos de alfabetização In: MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma. <b>Estudos sobre educação e linguagem: da educação infantil ao ensino médio</b> . <sup>1</sup> ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011, p. 147-178.
LEAL, Telma Ferraz; BRANDAO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana Melo. O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: GOIS, Siane; LEAL, Telma. <b>A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão</b> .1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v.1, p. 13-35.
LEAL, Telma Ferraz; BRANDAO, Ana Carolina Perrusi; NASCIMENTO, Barbhara E. S. Basta conversar? a prática de ensino da oralidade no segundo ciclo In: HEINING, Otilia Lizete de Oliveira; FRONZA, Cátia de Azevedo. <b>Diálogos entre linguística e educação: a linguagem em foco</b> .1 ed. Blumenau: Edifurb, 2010, p. 91-114.
LEAL, Telma Ferraz; SEAL, Ana Gabriela S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos In: GOIS, Siane; LEAL, Telma. <b>A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão</b> .1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v.1, p. 73-94
LEAL, Telma Ferraz. O debate regrado como objeto de ensino: questões ideológicas em foco In: 33a Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. <b>Anais da 33a Reunião Anual da ANPED</b> . Rio de Janeiro: ANPED, 2010. v.1. p.1 – 16.
LEAL, Telma. <b>Relatório de Pesquisa</b> . Argumentação na escola: do diagnóstico às práticas produtivas. Recife: FACEPE, 2009.
LEAL, Telma. <b>Relatório de Pesquisa</b> . Apropriação de gêneros discursivos da ordem do argumentar por crianças: análise da mediação de professoras no desenvolvimento de sequências didáticas. Brasília: CNPq, 2010b.

Fonte: A autora

As análises das obras foram realizadas em três fases: na fase de leitura flutuante, foram realizados o levantamento dos textos e a organização do quadro com as categorias de análise, por tipo de material analisado: documento curricular, livro didático, relatório de aula/entrevista. Na

segunda, foram mapeados, em cada texto, os trechos representativos de cada categoria. Por fim, os dados foram interpretados. No Quadro 2 são listados os documentos curriculares, livros didáticos e a quantidade de professoras observadas, com indicação de quais pesquisas se dedicaram a cada tipo de material.

Quadro 2: Materiais nas pesquisas analisadas

<b>Documentos curriculares analisados<sup>1</sup> (AMORIM, 2009; GUIMARÃES, SOUZA, LEAL, 2016; SOUZA, em andamento).</b>
CAMARAGIBE (PE) / PREFEITURA. <b>Proposta curricular:</b> educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos / Prefeitura Municipal de Camaragibe. - Camaragibe, PE : A Prefeitura, 2009. 354p.
RECIFE. Secretaria de Educação. <b>Política de Ensino da Rede Municipal do Recife:</b> ensino fundamental do 1º ao 9º ano / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza. – Recife: Secretaria de Educação, 2015. 372 p.
RECIFE. Secretaria de Educação. <b>Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife:</b> Construindo Competências. Recife, 2002.
<b>Livros didáticos analisados</b>
<b>Livros didáticos de História (LEAL, SEAL, 2012)</b>
APOLINÁRIO, Maria Raquel et al. História: Coleção Projeto Pitangüá. São Paulo: Moderna, 2005.
DIAS, Maria. A. L. História – Série Brasil. São Paulo: Ática, 2005.
<b>Livros de Alfabetização aprovados no PNLD 2004 (BRANDÃO, LEAL, NASCIMENTO, 2011; LEAL, 2009)</b>
GUIMARÃES, Luciana C.; LEITE, Márcia das Dores; MORELLI, Beatriz de C.. Primeiros Textos – Alfabetização. São Paulo: FTD, 2002.
NAHUN, Erdna Perugine; GARCIA, Elisabete da S. J. U. Minhas descobertas – Alfabetização. São Paulo: Nova Geração 2002.
PORTES, Lígia S. Novo Roda Pião! São Paulo: Formato, 2002.
PROCÓPIO, Mércia Maria S.; PASSOS, Jane Maria Araújo. Letra, palavra e texto – Alfabetização e projetos. São Paulo: Scipione, 2002.
ROCHA, Gladys Agmar Sá Rocha. Português – Uma proposta para o letramento e alfabetização. São Paulo: Moderna, 2002.
<b>Coleções de Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries) aprovados no PNLD 2004 (LEAL, BRANDÃO, LIMA, 2012; LEAL, 2009)</b>
CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. Novo ALP. São Paulo: FTD, 2002.
SILVA, Solange G. Dittrich. Vitória Régia – Língua Portuguesa. São Paulo. IBEP, 2002.
SILVA, Tânia Maria de Oliveira Antonio de Siqueira; BERTOLIN, Rafael. Linguagem e vivência . São Paulo: IBEP, 2002.
SOARES, Magda Becker. Português – Uma proposta para o letramento. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
<b>Coleção de Língua Portuguesa (1º ao 3º ano) aprovada no PNLD 2016 (VERIDIANO, LEAL, 2021)</b>
TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha Bertin; MARCHEZI, Vera. Coleção ÁPIS. São Paulo: Editora Ática, 2014.
<b>Coleções de Língua Portuguesa (4º e 5º anos) aprovados no PNLD 2016 (FRANÇA FILHO, 2020)</b>
BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, vera; TRINCONI, Ana. Ápis - língua portuguesa (4º e 5º anos). São Paulo: Ática, 2014.
SANCHEZ, Marisa Martins. Coleção Projeto buriti – Português (4º e 5º anos). São Paulo: Moderna, 2014.
<b>Relatórios de aulas analisados e entrevistas</b>
CELESTINO (2008): duas professoras do segundo ano do segundo ciclo de uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife (sete aulas de uma e cinco aulas).
LEAL, BRANDAO, NASCIMENTO (2010): 75 aulas de cinco professoras do segundo ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade do Recife.

<sup>1</sup> Os documentos Recife (2015) e Camaragibe (2009) estão em vigor em 2022.

LEAL (2010): sete aulas de uma professora do segundo ano do segundo ciclo de uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife.
GUIMARÃES, SOUZA, LEAL (2016): entrevista com oito professoras do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe.
Leal (2009): entrevistas e observação de aulas de dez professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas.
LEAL (2010b): observação de aulas de dez professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas (duas professoras foram observadas quanto ao trabalho com o gênero debate).

Fonte: A autora

Considerando o objeto de discussão deste artigo, ele foi estruturado de modo que cada macrocategoria de análise constitui um tópico (Relações entre fala e escrita; Variação linguística; Reflexões sobre práticas orais; Produção e compreensão de textos). Em cada tópico, os dados relativos às pesquisas sobre currículo e livro didático serão expostos resumidamente, e os dados sobre prática docente ocuparão maior espaço no texto.

## 2. Relações entre fala e escrita

A escrita, sem dúvidas, tem sido o objeto central do ensino da língua. Aprender a ler e a escrever são tarefas concebidas como prioridades na Educação Básica. No entanto, diferentes autores (SOUZA, MOTA, 2007; CHAMARELLI FILHO, 2007; MAGALHÃES, 2007) vêm defendendo a necessidade de considerar que as práticas sociais de uso da oralidade são variadas e demandam conhecimentos e habilidades específicos. Porém, alguns aspectos desse ensino têm interfaces com a escrita e precisam ser contempladas no currículo escolar, tal como proposto por Dolz, Schneuwly e Haller (2004):

Para uma didática em que se coloque a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 168)

Um aspecto importante a ser considerado é que, como discutido por Rojo (2001, p. 53), o contato com as práticas escritas favorece a emergência de uma “fala letrada”, ou seja, uma “interferência ou projeção de aspectos da oralidade na escrita de sujeitos em desenvolvimento e, inversamente, da presença de elementos da própria modalidade escrita do discurso na fala de

sujeitos letrados”. Desse modo, fala e escrita estão necessariamente imbricados nas práticas sociais. Assim, partimos do alerta feito por Signorini (2001, p. 11) de que as relações entre o oral e o escrito nas práticas de letramento se constituem pela sobreposição e pelo imbricamento dessas duas modalidades em variadas situações.

Na contramão das concepções que partem de uma ideia dicotômica entre fala e escrita, buscamos detalhar quais aspectos, ou subdimensões, podem compor essa dimensão do ensino da Língua Portuguesa. Chegamos (LEAL, SEAL, 2012) a quatro subcategorias:

- (1) *Oralização do texto escrito*
- (2) *Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos*
- (3) *A oralidade como apoio à produção escrita*
- (4) *A escrita como apoio à produção oral*

A primeira categoria diz respeito à leitura em voz alta ou à oralização de textos memorizados. Neste caso, o texto é escrito, mas sua recepção se dá oralmente. Muitas situações sociais podem exemplificar essas práticas: leitura de histórias e poemas em saraus ou vídeos; leitura de notícias em jornais televisivos; atividades artísticas de teatro ou cinema. Há, ainda, as situações em que há mesclagem entre leitura de um texto e comentários sobre ele, como ocorre em intervenções de líderes religiosos e políticos. Essas situações ressaltam uma característica fundamental do trabalho com a linguagem oral:

Não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, a entonação, a acentuação e o ritmo. Já que os fatos da prosódia são fatos sonoros, podemos analisá-los em termos quantificáveis de altura, intensidade e duração. Dimensões essenciais de toda produção oral, seu domínio consciente ganha particular importância quando a voz está colocada a serviço de textos escritos. (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 155)

A segunda subcategoria – “Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos” – foi proposta a partir da consideração de que há gêneros que se materializam tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Um exemplo é a receita culinária. Tradicionalmente, as pessoas aprendiam a cozinhar por meio da observação e das instruções orais. Hoje, as receitas orais são abundantes em vídeos que circulam na internet e em programas televisivos. Tal gênero também circula na modalidade escrita, em livros de receitas e sites na internet, por exemplo. Outro gênero que circula nas duas modalidades é o conto. Tanto o conto oral quanto o conto escrito fazem parte

---

do acervo de textos literários que circulam em dada comunidade. Outros gêneros podem ainda ser citados, como as notícias escritas e notícias “ao vivo” para divulgação pela televisão ou rádio.

Do ponto de vista da aprendizagem, a familiaridade com gêneros em uma modalidade pode contribuir para as aprendizagens de produção de textos do mesmo gênero em outra modalidade. Por exemplo, o fato de uma pessoa ouvir contos orais pode favorecer a aprendizagem de como produzir contos escritos. Nessas situações, é possível aprender sobre as diferenças e semelhanças entre as situações orais e escritas, e ao mesmo tempo, perceber que é possível partir do que já se sabe sobre o gênero em uma modalidade para aprender como dar conta na outra modalidade.

A terceira microcategoria – “A oralidade como apoio à produção escrita” – contempla um tipo de relação bastante comum: inserção de trechos originalmente orais em textos escritos. Um exemplo é o caso da produção de notícias e reportagens. Muitas vezes, as informações a serem disponibilizadas no texto são coletadas oralmente, por meio de entrevistas e depoimentos gravados. Artigos científicos também contêm, frequentemente, depoimentos ou trechos de entrevistas. Nesses e em outros gêneros, as diferentes vozes em um texto revelam alternância entre atividades de fala, realizadas em etapa anterior, e escrita. Nas situações em que se busca inserir literalmente no texto escrito um trecho que foi produzido oralmente, diferentes recursos são utilizados. Corrêa (2001, p. 157-158), ao tratar da heterogeneidade da escrita, defende que é preciso valorizar no currículo escolar o ensino dos modos de representação dos fenômenos orais no texto escrito, sobretudo porque muitos autores utilizam tal estratégia para produzir efeitos estilísticos.

“A escrita como apoio à produção oral” é a quarta microcategoria. Contempla desde as situações em que a leitura de textos subsidia a produção oral até aquelas em que o falante consulta informações em um material escrito para organizar a fala. Por exemplo, em uma aula, muitos professores registram tópicos em slides ou outro suporte e durante a fala se guiam pelos tópicos anteriormente registrados. Tal tipo de estratégia é uma forma de apoiar a memória, assim como auxiliar os ouvintes no trabalho de escuta atenta.

Esses diferentes aspectos das relações entre fala e escrita foram abordados em pesquisas que compõem o nosso *corpus* de análise. Em relação aos estudos que abordaram **documentos curriculares** (RECIFE, 2002; CAMARAGIBE, 2009; RECIFE, 2015), as conclusões revelaram que, nas propostas curriculares de Camaragibe (2009) e Recife – EJA (2002), há referências ao trabalho voltado para reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita, mas não há discussão sobre aspectos relativos à oralização do texto escrito, oralidade como apoio à escrita e

---

nem escrita como apoio à oralidade. O documento de Recife (2015) tratou da oralização de textos escritos.

As pesquisas sobre **livros didáticos** apontaram que as duas coleções de História não abordaram as **relações entre fala e escrita**. Quanto às de Língua Portuguesa, tanto os livros de alfabetização quanto as coleções aprovadas no PNLD 2004 e PNLD 2016 contemplaram atividades de oralização do texto escrito, reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre fala e escrita e uso da escrita como apoio à oralidade, mas de modo pouco recorrente. Não foram identificadas atividades de reflexão sobre a oralidade como apoio à escrita.

Quanto à **prática docente**, os dados da pesquisa que investigou 5 professoras do 2º ano do 2º Ciclo do Ensino Fundamental (LEAL, BRANDÃO, NASCIMENTO, 2010) também evidenciaram que foram poucas as situações em que as relações entre fala e escrita foram objeto de ensino. Havia, no entanto, variados momentos, nas cinco turmas, em que as crianças participavam de discussões a partir da leitura de um texto escrito. Porém, outras situações com intencionalidades mais claras do ensino da oralidade foram raras. Apenas 2 professoras realizaram outros tipos de atividades em que as relações entre fala e escrita foram mobilizadas. A professora 3 organizou um debate sobre a conquista do espaço da mulher na sociedade, que resultou na produção coletiva de um texto sobre a história das mulheres operárias que reivindicaram a redução do seu horário de trabalho. Neste caso, a discussão oral deu subsídios para a produção escrita. No caso da professora 4, os alunos elaboraram um roteiro para realização de uma entrevista. Tal atividade fazia parte de um projeto didático sobre Narciso Banjo. Concluímos, naquele momento, que

a professora introduziu uma situação em que oralidade e escrita se entrecruzam (...). Um aspecto positivo da aula foi a atenção dada ao objeto da entrevista, pois as exigem, por parte dos entrevistadores, a elaboração de perguntas que aprofundem a temática. Não é, pois, uma situação em que alguém que não tenha pensado sobre o assunto se arvora a fazer indagações não planejadas. (LEAL, BRANDÃO, NASCIMENTO, 2010, p. 109, 110)

Nesse exemplo, a escrita do roteiro de orientação para a entrevista implica planejamento do trabalho oral e, ao mesmo tempo, desenvolvimento da habilidade de utilizar a escrita como apoio da oralidade.

Na pesquisa em que buscamos analisar a adesão das professoras ao currículo de Camaragibe (Camaragibe, 2009), encontramos (GUIMARÃES, SOUZA, LEAL, 2016) depoimentos que sinalizaram

---



poucas situações de ensino acerca das relações entre fala e escrita. Nosso registro foi o seguinte:

Todas as professoras disseram que concordavam com a proposta, reconhecendo a importância do trabalho com atividades de relação entre fala e escrita nas quais os alunos precisam perceber as semelhanças e diferenças entre essas duas modalidades, contudo, das oito entrevistadas, apenas quatro narraram algum trabalho realizado acerca das relações entre fala e escrita. (GUIMARÃES, SOUZA, LEAL, 2016, p. 354)

Dentre os aspectos relativos às relações entre fala e escrita, o único tipo recorrente nos depoimentos foi o de oralização do texto escrito. 5 professoras relataram atividades de tal tipo. As comparações entre textos orais e escrito foram raras. Em uma delas, buscou-se comparar instruções de brincadeiras orais e escritas; na outra, receitas culinárias orais e escritas. Não foram citadas experiências de atividades com foco no apoio da oralidade para a escrita ou o inverso. Os dados da pesquisa também mostraram dificuldades conceituais. No depoimento de uma professora, foi evidenciado a concepção de que os textos escritos eram organizados, planejados, difíceis de produzir, e os textos orais eram mais simples, mais espontâneos. Assim, ela demonstrou uma concepção dicotômica de fala e de escrita. Também ocorreram situações em que algumas professoras citaram atividades de oralização do texto escrito referindo-se à situação como uma produção de um gênero oral.

Diferentemente do que ocorreu nos dados relativos às observações de aulas de cinco professoras, os dados obtidos a partir da pesquisa em que analisamos a vivência de sequências didáticas planejadas coletivamente, revelaram potencialidades no trabalho com os gêneros entrevista e debate. Dois textos foram selecionados para essa síntese (CELESTINO, 2008; LEAL, 2010), mas nenhum dos dois discutiu as relações entre fala e escrita. Buscamos, então, as análises constantes no Relatório da Pesquisa (LEAL, 2010). Nesse documento, foi possível identificar que, na sequência planejada junto com professoras e vivenciada por elas, em algumas etapas foram previstas e desenvolvidas situações de discussão a partir da leitura de textos. Nesses casos, as relações entre fala e escrita decorrem de que o material utilizado para reflexões da temática é escrito. Esse tipo de evento é muito frequente em aulas em que as intencionalidades pedagógicas são relativas aos conteúdos dos textos e, conseqüentemente, aos conceitos pertinentes a vários componentes curriculares. Ainda assim, ressaltamos que há, nesses momentos, interfaces com o ensino da oralidade, sobretudo, quanto ao desenvolvimento da escuta atenta. Também foram realizadas atividades de produção de texto escrito e leitura em voz alta (oralização do texto escrito).

---

Essas situações ocorreram em dois eventos. O primeiro foi na elaboração de perguntas escritas que foram utilizadas nas entrevistas. A turma elaborou coletivamente as perguntas e, no momento em que vivenciavam as entrevistas, liam as perguntas. Procedimentos similares ocorreram em relação ao gênero debate. Foram produzidas coletivamente as regras do debate e os estudantes, após terem elaborado as regras comportamentais, liam em voz alta esse texto antes dos debates, a fim de garantir o acordo entre participantes. Essa é uma forma de relação de fala e escrita importante neste gênero. Outro tipo de situação em que se pôde perceber relações com atividades de escrita diz respeito à preparação dos argumentos para os debates. Foram vivenciados momentos em que os estudantes realizaram pesquisas e entrevistas e arrolaram argumentos a serem usados nos debates. Tais listagens serviram de apoio para a consistência dos argumentos.

### 3. Variação linguística

Variação linguística é a segunda dimensão que tratamos ao falar sobre o ensino da oralidade. Na realidade, ela abarca um conjunto de conhecimentos e habilidades que compõem tanto o ensino da fala quanto da escrita. Corrêa (2001, p. 143), ao defender o ensino integrado de fala e escrita, justifica sua proposta afirmando o seguinte pressuposto:

Esclareço, de saída, que defino a relação oral/escrito como um fator que marca a heterogeneidade da escrita e não a heterogeneidade na escrita. Ao referir-me à relação oral/escrito, ligo propositalmente uma prática social do campo das práticas orais (aquilo a que chamo “o modo de enunciação oral”) a uma prática social do campo dos fatos linguísticos (aquilo a que chamo “o modo de enunciação escrito”).

O autor defende que a variação linguística é um fenômeno das enunciações orais e escritas, considerando-se os seus imbricamentos. Esse modo de conceber a variação tem fundamentos na ideia de que, como é defendido por Bagno (2007), os contextos de produção, incluindo-se nesses contextos as identidades dos interlocutores, impõem previsibilidades nas pronúncias, formas de nomear as coisas e de dizer. Assim, concordamos com Marcuschi (2001), ao explicitar que

as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim, não serão as regras da língua nem a morfologia os mercedores da nossa atenção, mas os *usos da língua*, pois o que determina a

---

variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

Dentre os muitos conhecimentos e habilidades relativos ao fenômeno da variação linguística estão:

*(1) Respeito à variação linguística*

*(2) Comparação de textos quanto à variação linguística e reconhecimento dos fatores de variação linguística*

*(3) Adequação do modo de falar às situações de interação*

A primeira subcategoria – “Respeito à variação linguística” – trata da necessidade de reconhecer a dinamicidade da língua e combater os preconceitos linguísticos, pois

estudar, ensinar e aprender uma língua, em uma perspectiva sociolinguística, são tarefas para aqueles que conseguem perceber a dinamicidade a que ela está exposta e derrubar o mito de que somente a língua padrão é a única forma correta de pensar esse ensino/aprendizagem. (SGARBI, 2008, p. 168)

O segundo modo de abordar a variação linguística – “Comparação de textos quanto à variação linguística, reconhecendo fatores que promovem a diversidade” – é relevante porque as situações de reflexão sobre formas não prestigiadas de uso da língua podem evidenciar que as razões da variação são de natureza social, e não linguística. Podem promover o reconhecimento de que as formas como falam são reconhecidas e valorizadas.

A terceira subcategoria – “Adequação do modo de falar às situações de interação” – é corroborado por diferentes autores, como Alvim (2015, p. 38). Segundo esse autor,

de nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

Esse ensino é, sem dúvida, controverso. Pode-se destacar a tensão entre dizer que é necessário respeitar os modos de falar dos diferentes grupos sociais e que os integrantes desses diferentes grupos precisam aprender a falar de um modo prestigiado na sociedade e que, portanto, caracteriza outros grupos sociais. Nesse sentido, Bagno (2001, p. 130) chama a atenção para o fato

---

de que “usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dos eixos: o da *adequação* e o da *aceitabilidade*”. Essa aceitabilidade, segundo o autor, envolve nossa expectativa acerca do que seria aceitável pelo interlocutor e nossas intenções, considerando-se as condições de produção, as relações de poder entre os interlocutores. Nesse sentido, a busca pela adequação, tal como discutido por Amorim (2009), pode significar apenas uma tentativa de fuga do preconceito.

As pesquisas sobre **currículo** sinalizaram que os documentos contemplam o discurso da necessidade de respeitar a variedade linguística, combatendo preconceitos linguísticos, e o ensino da norma-padrão, para que os estudantes consigam adequar os modos de falar às condições de uso da fala. A comparação de textos quanto à variação linguística e o reconhecimento dos fatores de variação linguística não são tratados nos documentos.

Quanto ao trabalho voltado para o ensino de **variação linguística**, nos **livros didáticos** de História, foram identificadas atividades com foco na comparação entre modos de falar e reflexões que remetem ao combate ao preconceito linguístico. Nos cinco livros de alfabetização, apenas uma atividade com esse objetivo foi encontrada. Nas quatro coleções aprovadas no PNLD 2004 destinadas ao ensino de Língua Portuguesa, tanto foram discutidas atividades focadas no desenvolvimento de atitudes de respeito às variações linguísticas e combate ao preconceito linguístico, quanto às capacidades de estabelecer comparações de textos quanto à variação linguística, sobretudo as de origem regional.

Quanto à coleção de livros didáticos destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental (Anos 1 a 3) aprovada no PNLD de 2016, também foram encontradas atividades que tinham relações com variação linguística, embora em menor quantidade (5 atividades na coleção). Em relação às coleções destinadas aos 4º e 5º anos, foram encontradas reflexões sobre variação linguística no tratamento de aspectos relativos à entonação e ao nível de formalidade dos textos. Concluímos que a variação linguística tem sido foco de atenção nos livros didáticos, mas nem sempre ocorrem em proposições que remetem à análise de textos na própria modalidade oral, sendo frequente o uso de situações em que as comparações ocorrem por meio de transcrições da oralidade. Também não foram identificadas situações que favorecessem o ensino da adequação do modo de falar às situações de interação em nenhuma das pesquisas discutidas.

No estudo em que analisamos o documento curricular de Camaragibe (GUIMARÃES, SOUZA, LEAL, 2016), também tivemos acesso a algumas informações sobre as **práticas das docentes**, por

---

meio de entrevistas. Um dos aspectos ressaltados pelas professoras foi a necessidade de combater o preconceito linguístico, mas, também, ensinar os estudantes a utilizar a variante de prestígio social. Segundo uma das docentes,

é a questão do preconceito linguístico, realmente existe na sociedade um preconceito muito grande com as pessoas de outra região, que não sabem o que falar, a questão do falar errado, que têm que falar a norma culta. É você policiar eles [os estudantes]? É, é sim! Mas também é você respeitar as diferenças, sabendo que aquilo é um hábito de vivência deles, e a gente tem que apresentar a... a norma correta. (P5)

Também foram encontrados relatos de docentes que indicavam preocupação com o ensino das diferenças dialetais existentes. Em um dos relatos, uma professora narrou uma atividade de transcrição de um dialeto rural para uma linguagem formal:

A gente trabalhou com um cordel cantado, que é Vaca Estrela e Boi Fubá, não sei se você conhece! Aí eu trabalhei com eles esse cordel, que tem uma linguagem bem rural, né? A gente ouviu a música, cantamos, que é um trabalho com a oralidade, analisou o texto e o trabalho que eu pedi depois foi que eles transcrevessem o texto com as palavras de como seria a linguagem formal daquele dialeto regional, no caso da linguagem do autor, né? (P1).

Nesse relato, é possível inferir que, embora a professora tenha realizado uma atividade de comparação entre variedades linguísticas, o foco ficou restrito apenas às diferenças de vocabulário de uma linguagem informal e uma formal. A falta de reflexão sobre variação linguística também foi identificada em outros estudos (CELESTINO, 2008; LEAL, 2010). Embora os dados tenham sido decorrentes de observações de aulas com foco no trabalho com debate, não foram observadas, em nenhuma aula, intervenções e/ou atividades relativas à variação linguística. Uma possibilidade de abordagem poderia ser a de ajudar as crianças a tentarem monitorar a própria fala no momento do debate público, que seria uma forma de focar na adequação da linguagem, mas isso não ocorreu.

A pesquisa na qual analisamos 5 (cinco) professoras e 75 relatórios de aulas (LEAL, BRANDÃO e NASCIMENTO, 2010) também mostrou que essa dimensão do ensino não foi foco de atenção no cotidiano das turmas investigadas.

Em suma, os dados relativos às práticas das professoras investigadas evidenciam a pouca atenção dada ao ensino da variação linguística.

---

#### 4. Reflexões sobre as práticas sociais de uso da oralidade

Ensinar procedimentos é um desafio, pois implica o desenvolvimento de habilidades que, em muitos casos, não são aprendidas por meio de explicações. Observando e fazendo, aprende-se a fazer. No entanto, no caso dos procedimentos mais complexos, as reflexões sobre como eles acontecem favorecem aprendizagens importantes. Também podemos ressaltar que, por meio de reflexões, as ações podem adquirir novos sentidos. Por meio de reflexões, podem-se construir representações sobre as situações e planejar melhor os textos a serem produzidos. Por fim, por meio de reflexões, podemos entender melhor os contextos em que textos podem ser gerados. Corroborando tal modo de conceber o papel da reflexão no ensino da oralidade, Magalhães (2007, p. 61) e Melo e Barbosa (2005) propõem que

[...] os gêneros orais sejam produzidos e escutados em atividades autênticas, a fim de que se privilegiem as atividades de análise linguística dos gêneros orais, o que proporcionaria a ampliação dos conhecimentos de linguagem oral.” (Magalhães, 2007, p. 61)

Não se trata, porém, de ensinar a falar, uma vez que, ao chegar à escola, as crianças já falam – e como falam!, mas, sim, de criar oportunidades para que os alunos observem o funcionamento dos textos conversacionais e sejam capazes de explicitar os seus princípios e as suas funções, a fim de que saibam utilizá-los de forma competente nas mais diversas situações sociocomunicativas. (MELO; BARBOSA, 2005, p. 172)

É nessa perspectiva que as reflexões sobre as práticas sociais e gêneros orais tornam-se uma das dimensões do ensino. Nessa dimensão, três tipos de reflexões podem favorecer aprendizagens importantes sobre as interações em que há produção / escuta de textos orais:

- (1) *Reflexões gerais sobre práticas de uso da oralidade*
- (2) *Reflexões sobre os gêneros orais*
- (3) *Reflexões centradas em especificidades da produção oral*

As reflexões gerais sobre as práticas de uso da oralidade dizem respeito às situações em que os estudantes analisam eventos nos quais os gêneros orais circulam, com foco nas finalidades dos processos interativos, papéis exercidos pelos interlocutores envolvidos, espaços sociais em que ocorrem, regras de comportamento, dentre outros aspectos. As reflexões sobre os gêneros orais

---

dizem respeito às atividades que promovem os conhecimentos sobre aspectos composicionais e estilísticos, envolvendo análise de diferentes eventos e dos textos neles produzidos. Por fim, as reflexões centradas em especificidades da produção oral compreendem as atividades que envolvem conhecimentos extralinguísticos (extratextuais), paralinguísticos (prosódicas) e cinésicas (gestuais).

Os dados das pesquisas sobre **currículo** evidenciaram que foram pouco consistentes as orientações relativas à **reflexão acerca das práticas de linguagem oral e sobre gêneros orais**, pois eram muito pontuais e não contribuíam para a defesa da necessidade de promover situações favorecedoras de reflexões gerais sobre os eventos de uso da oralidade quanto aos aspectos interativos, reflexões sobre os gêneros orais e nem reflexões centradas em especificidades da produção oral. Do mesmo modo, foram insuficientes as proposições dos **livros didáticos** quanto a essa dimensão.

As pesquisas que tiveram como foco a **prática docente** também identificaram lacunas quanto ao trabalho voltado para as reflexões acerca das práticas sociais de uso da oralidade. No estudo em que investigamos a prática de 5 professoras (LEAL, BRANDÃO E NASCIMENTO, 2010), não identificamos em nenhuma das 75 aulas situações de reflexão sobre os gêneros orais. No entanto, no estudo em que entrevistamos 8 professoras da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe (GUIMARÃES, SOUZA, LEAL, 2016), todas as docentes concordavam com as proposições da proposta curricular que tratavam da importância de refletir sobre as práticas de oralidade e sobre os gêneros orais. Apesar dessa concordância, apenas três docentes relataram experiências indicativas desse tipo de trabalho. Elas afirmaram que, ao trabalharem com entrevista, primeiro conversavam com os alunos sobre o gênero. Não foram encontrados relatos que descrevessem, de fato, situações em que especificidades da linguagem oral fossem foco de reflexão de modo mais sistemático. Por exemplo, é dito que

escutar com atenção textos de diferentes gêneros, analisando-os criticamente, também é uma orientação presente no documento curricular (Camaragibe, 2009, p. 336). As professoras concordaram com tal pressuposto, mas nenhuma explicou o que fazia para ajudar as crianças a desenvolver tal habilidade (GUIMARÃES, SOUZA, LEAL, 2016, p. 356)

Além da carência de relatos envolvendo atividades de reflexão sobre as práticas de oralidade ou sobre os gêneros orais, há alerta de que as entrevistas revelaram equívocos conceituais. Tais dificuldades podem ser um dos motivos para a ausência de reflexões sobre atributos dos gêneros

---

orais ou sobre características das práticas orais. Tal hipótese pode ser reforçada pelos resultados de outros dois estudos em que evidenciamos a potencialidade dessa dimensão do ensino, quando foram analisadas propostas vivenciadas por meio de uma sequência didática planejada coletivamente (CELESTINO, 2008; LEAL, 2010).

Na investigação conduzida por Celestino (2008), o foco recaiu sobre a dimensão interdisciplinar da sequência, e na outra (LEAL, 2010), sobre as habilidades relativas ao gênero debate. Nos dois estudos são ressaltadas atitudes reflexivas durante as atividades, enfocando tanto aspectos conceituais quanto atitudinais. Alguns tipos de reflexão foram registrados: conceitos (argumentação, debate), regras dos debates, requisitos para um bom debate (saber o assunto, justificar), temas dos debates, atitudes durante os debates (respeito ao tempo e ao conteúdo das intervenções dos participantes, polidez, dentre outros). Essas reflexões foram realizadas em situações em que as crianças assistiram a debates, promoveram debates e em discussões acerca do gênero.

Os dados relativos a essa categoria de análise, portanto, evidenciaram uma ausência quase total de experiências reflexivas em práticas de professoras que não tinham tido orientações sobre tal aspecto, mas uma presença significativa nas experiências que ocorreram após um trabalho formativo e planejamento coletivo com as professoras.

## **5. Produção e compreensão de textos orais**

A produção e compreensão de textos orais tem interface com todas as outras já descritas. Engloba aprendizagens relativas a:

- (1) Produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala*
- (2) Escuta atenta*
- (3) Reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual*
- (4) Avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições*

O ensino voltado para a ampliação das capacidades de produzir textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala, tem como fundamento o pressuposto de que é preciso vivenciar situações de fala variadas para aprender a interagir por meio dos diferentes

---



gêneros orais. Assim, partimos do pressuposto de que

[...] há pouca coisa em comum entre a *performance* de um orador e a conversa cotidiana; entre a tomada de turno num debate formal e a discussão num grupo de trabalho; entre uma aula dada e uma explicação numa situação de interação imediata; entre a narração de um conto em sala de aula e uma aventura no pátio do recreio. Os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz de maneira diversa; e igualmente a relação com a escrita é, em cada situação, específica (SCHNEUWLY, 2004, p. 139)

Portanto, um primeiro princípio defendido é o de que é necessário variar as situações de fala na escola quanto aos propósitos comunicativos, gêneros orais, interlocutores envolvidos, com ênfase na vivência de sequências didáticas e projetos de trabalho que mobilizem gêneros textuais mais formais, que circulem em instâncias públicas de interação, como debates, entrevistas, notícias radiofônicas, receitas culinárias orais, dentre outros.

Um segundo princípio é o de que, para aprender a falar, é necessário aprender a ouvir de modo atento e reflexivo. Em relação à escuta atenta, Magalhães (2007, p. 64) discute que,

para a escuta, são privilegiadas as atividades que proporcionem a ampliação do conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos. Além disso, são enfatizados os elementos não-verbais (como gestos, expressões faciais, postura corporal) que fazem parte da interação.

Na direção proposta por Magalhães (2007), Alvim (2015) classifica diferentes objetivos que perpassam atividades de escuta atenta: 1) compreender o texto oral; 2) analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais; 3) aprender a escutar e a se comportar nas interações orais; 4) obter modelos de textos orais; 5) tomar notas; 6) retextualizar e analisar a relação oral-escrita a partir da transcrição.

Para falar, também pode ser necessário planejar, sobretudo nas situações mais típicas de instâncias públicas. Recomenda-se, então, a vivência de situações semelhantes às que ocorrem fora da escola e que demandam planejamento, como em debates, entrevistas, exposições orais em eventos, receitas culinárias em vídeos de internet, dentre outras. Aprender a planejar, portanto, é uma habilidade importante nesse eixo de ensino, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de monitoramento da situação de fala.

---

Igualmente, a avaliação das situações em que os estudantes produziram textos orais é fundamental para que progridam em suas aprendizagens, assim como fazem profissionais que em suas funções precisam lidar com os textos orais em seus cotidianos. Nesse sentido, corroboramos as orientações de Sgarbi (2008), sobre a importância de

organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico/reflexivo com os recursos discursivos e linguísticos e desenvolver o domínio das expressões oral e escrita em situações de uso público da linguagem levando em conta a situação de produção social e material é função do professor. (SGARBI, 2008, p. 171)

Esta quarta macrodimensão, **produção e compreensão de textos**, também é contemplada de modo insuficiente nos **documentos curriculares** da Rede Municipal do Recife (2015), com pouca diversificação das proposições, sobretudo quanto ao planejamento e avaliação das situações de produção oral. No entanto, a proposta do município de Camaragibe (2009) indica variados aspectos necessários ao ensino da produção e compreensão de textos orais, sobretudo em situações públicas. Nesse documento, a referência principal para a delimitação das habilidades e indicação dos gêneros a serem objeto de ensino é a proposição de Dolz e Schneuwly (2004): ordem do narrar, do relatar, do descrever ações, do expor e do argumentar.

Em relação aos **livros didáticos**, as pesquisas evidenciaram que as atividades de **produção e compreensão de textos orais** envolviam prioritariamente os gêneros conversa e discussão informal. Os gêneros orais mais formais foram pouco contemplados. As situações que colaboram para a aprendizagem das habilidades de planejamento e avaliação também foram pouco favorecidas.

Em relação à **prática das professoras**, analisamos (LEAL, BRANDAO, NASCIMENTO, 2010), conforme já foi descrito anteriormente, 75 aulas de 5 professoras do 2º ano do 2º Ciclo quanto ao ensino da linguagem oral. Não foram registradas situações didáticas destinadas ao ensino de produção e compreensão de textos orais mais formais. As professoras 1, 2, 3 e 5 vivenciaram, respectivamente, 8, 12, 8 e 9 atividades com foco na oralidade. No entanto, na maior parte das vezes, as atividades eram de interpretação oral do texto, com objetivos didáticos mais centrados no eixo de ensino da leitura, registrando-se ainda atividades de conversa ou discussão sobre temas propostos ou filme (uma aula). Diferentemente, nas observações da professora 4, embora tenham prevalecido as atividades de interpretação oral de textos (7 aulas), duas situações se diferenciaram.

---

Em uma delas, os alunos elaboraram um roteiro para realização de uma entrevista, e na outra realizaram uma discussão a partir de um vídeo que foi assistido pela turma. Destacamos que

um aspecto positivo da aula foi a atenção dada ao objeto da entrevista, pois as práticas de linguagem em que tal gênero ocorrem exigem, por parte dos entrevistadores, a elaboração de perguntas que aprofundem a temática. Não é, pois, uma situação em que alguém que não tenha pensado sobre o assunto se arvora a fazer indagações não planejadas. Outro destaque positivo é a preocupação com a seleção dos entrevistados, com discussão sobre os critérios. Essa é outra dimensão dos eventos comuns em que a entrevista se faz presente. Por fim, a proposta de um roteiro de orientação, que implica em planejamento do trabalho. (LEAL, BRANDAO, NASCIMENTO, 2010, p. 109-110)

De modo geral, as análises das professoras, portanto, não evidenciaram intencionalidades pedagógicas voltadas para o ensino de produção e compreensão de textos orais, sobretudo de gêneros orais secundários. Alguns anos depois, ao realizarmos (GUIMARÃES, SOUZA, LEAL, 2016) a escuta do que professoras da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe praticavam em suas aulas, foi possível identificar algumas experiências que traziam sinalização de avanços no ensino de produção e compreensão de textos orais. As professoras, de modo geral, rememoraram situações que envolviam conversa e discussão informal, mas algumas experiências com outros gêneros foram relatadas. 3 professoras relataram situações com debates e entrevistas nas quais vivenciaram planejamento. Uma das professoras apresentou o seguinte depoimento:

Já vivenciei essa situação. Por exemplo, eu fiz um trabalho com eles nesse semestre passado sobre Olhar o Brasil e ver a África. Então, eu apresentei até lá na Federal, então a gente entrevistou um africano natural, e eu tive toda essa preocupação, além de ele ser diferente, a cultura, aquela questão toda, a questão física também, a linguagem também, então a gente fez todo um estudo em cima do que seria a cultura, do que seria olhar o Brasil e ver a África, o que a gente trouxe de herança. A gente estudou isso na sala, elaborou as perguntas em sala de aula, perguntas individuais, aí depois perguntas coletivas, aí depois passou pela peneira e selecionamos 10 e no dia ele veio, sentou, a gente fez um grande círculo e os meninos fizeram perguntas, ele respondeu e foi muito bom. (GUIMARÃES, SOUZA, LEAL, 2016, p. 356).

Outra professora relatou um trabalho com seminário:

Os seminários que a gente faz em sala de aula com eles, aí a gente trabalha os seminários, eles ensaiam pra depois sair de sala em sala apresentando o que foi feito sobre a água, a

---

importância da água, o uso. Então, um grupo de alunos ensaiaram na sala e depois foram apresentar cartazes produzidos e trabalhar a oralidade desse jeito... (GUIMARÃES, SOUZA, LEAL, 2016, p. 357)

Os relatos expostos evidenciam a viabilidade de um trabalho reflexivo, planejado, de produção de textos orais de gêneros variados. Constatamos que a pouca frequência de tal tipo de trabalho resulta muitas vezes de uma crença na falta de relevância dessa prática escolar ou de dificuldades na concretização de um ensino intencionalmente voltado ao desenvolvimento de habilidade para lidar com situações mais formais. Essa constatação é corroborada pelos dados da pesquisa em que, como já foi relatado, situações de planejamento de sequências didáticas geraram experiências que foram observadas e discutidas em um grupo de pesquisa (LEAL, 2010). Nesse estudo, é descrita a experiência vivenciada por uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental.

A sequência foi desenvolvida em 7 aulas. Na primeira aula, ela propôs o produto final do trabalho, que seria um debate sobre o tema: “Existem brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas?”. Discutiu sobre o gênero, orientando os estudantes sobre como agir durante um debate. Vivenciou um debate sobre o tema, sem planejamento prévio. Muitos conhecimentos sobre o gênero foram mobilizados e discutidos, sobretudo as características atitudinais: respeitar a fala do outro, saber escutar, reconhecer o tema que vai ser debatido, ter argumentos. Os conhecimentos prévios mobilizados pelos estudantes foram provenientes, sobretudo, do contato com debates políticos.

Na segunda aula, a professora leu o livro “Faca sem ponta, galinha sem pé”, de Ruth Rocha, e discutiu sobre as relações entre o livro e o tema do debate da aula anterior. Depois, retomou a discussão sobre as características do gênero debate e planejou com as crianças um debate, que seria realizado após uma entrevista com alguns funcionários da escola sobre o tema. Na aula seguinte, foram realizadas as entrevistas, assim como o tratamento dos dados em gráfico e identificação de posições distintas sobre o tema abordado. Com base nessa constatação, escolheram duas pessoas com posições contrárias sobre a questão proposta: uma funcionária da biblioteca e o Vice-Diretor. A quarta aula foi iniciada com a retomada da atividade anterior, com base na qual a turma listou os argumentos apresentados pelos entrevistados e os alunos elaboraram um convite para que ambos participassem do debate em sala de aula.

Na quinta aula, as crianças assistiram a um debate político gravado em vídeo e discutiram sobre a situação, tanto em relação ao conteúdo do debate quanto a aspectos mais relacionados à

---

estrutura do gênero. Retomaram nesta mesma aula as características do gênero debate, por meio da leitura por uma aluna das regras de um debate, que foram coladas nos cadernos dos estudantes no primeiro dia da sequência. No final, os alunos assistiram ao debate entre os convidados, que tinha sido planejado.

Na sexta aula, os estudantes assistiram a um novo debate, dessa vez sobre trabalho infantil, e vivenciaram novamente discussão, focando tanto no conteúdo do debate quanto nas características do gênero. Planejaram o debate final, retomando as regras anteriormente elaboradas.

O último dia de aula foi destinado a um novo debate sobre o mesmo tema, o qual foi assistido por estudantes de outras turmas. O debate foi gravado e, em outro momento, os alunos assistiram novamente para avaliar a atividade.

No artigo publicado, as análises evidenciaram que a situação envolveu planejamento, vivência do debate, escuta atenta, avaliação, além de problematizar aspectos relativos às tensões vivenciadas sob o ponto de vista da dimensão argumentativa e de valores envolvidos no debate.

No Relatório dessa pesquisa (LEAL, 2010), foram comparadas as experiências de duas professoras, mostrando que conduziram a sequência de modos distintos, uma delas utilizando 7 dias de aula e a outra, 5 dias. Foram listadas as estratégias usadas para que os estudantes refletissem sobre o tema do debate: leitura, debates em sala, entrevistas, listagem de argumentos.

Além da abordagem sobre o tema, a sequência possibilitou algumas apropriações de conceitos: argumentação, debate. Também favoreceu a construção de conhecimentos sobre as regras e os aspectos comportamentais geralmente seguidas em debates, por meio de discussões, registro em caderno após exibição e discussão de debates em vídeo. Por fim, possibilitou atividades de planejamento, vivência e avaliação de situações orais. As análises, no entanto, mostraram que a ênfase maior foi no desenvolvimento de atitudes positivas no debate (respeito ao outro) e de habilidades de escuta atenta e controle de tempo. As habilidades relacionadas às capacidades de defender pontos de vista também foram estimuladas, sobretudo na professora 1, mas as habilidades de contra-argumentação não foram exploradas. Tais dados evidenciam a necessidade de investimento na formação de professores, que podem viabilizar aprendizagens importantes para os estudantes.

As conclusões sobre essa dimensão do ensino da oralidade na prática das professoras mostraram que, naquele momento, as 5 professoras investigadas não conduziam o ensino de

---

produção e compreensão de textos orais de modo a favorecer o desenvolvimento de escuta atenta, planejamento e avaliação de textos, predominando os gêneros conversa e discussão. Ao tratarmos sobre o trabalho com entrevistas, lançamos duas hipóteses para esse modo de abordar tal gênero:

(...) por um lado, pode-se achar que é um gênero fácil e que os alunos já sabem lidar com ele; por outro lado, pode-se considerar que a aprendizagem se dá de forma assistemática, garantida apenas pelo uso do gênero, não sendo necessário refletir sobre ele, planejar seus usos, avaliar suas estratégias (LEAL, SEAL, 2012, p. 87).

Tal reflexão pode se aplicar ao que foi observado em relação a outros gêneros que demandariam preparação, progressão de aprendizagens variadas. No entanto, apesar de as dificuldades ainda existirem, encontramos evidências de que, havendo formação docente, tal ensino é viável e produtivo, tal como foi identificado nas experiências das professoras que passaram por um processo de formação profissional.

### **Considerações finais**

Neste artigo, nosso propósito, ao revisitar obras em que relatamos pesquisas que abordavam o ensino da oralidade, era o de contribuir para a discussão sobre organização curricular do ensino da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental (anos 1 a 5). Quanto às proposições do objeto de ensino da oralidade, construímos, ao longo dessas pesquisas, quatro macrocategorias, que podem representar dimensões desse ensino:

- **Relações entre fala e escrita**

- *Oralização do texto escrito;*
- *Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos;*
- *A oralidade como apoio à produção escrita;*
- *A escrita como apoio à produção oral.*

- **Variação linguística**

- *Respeito à variação linguística;*
- *Comparação de textos quanto à variação linguística e reconhecimento dos fatores de variação linguística;*
- *Adequação do modo de falar às situações de interação.*

- **Reflexões sobre as práticas sociais de uso da oralidade**

---

- Reflexões gerais sobre os eventos de uso da oralidade quanto aos aspectos interativos;
- Reflexões sobre os gêneros orais;
- Reflexões centradas em especificidades da produção oral (questões extralinguísticas - extratextuais, paralinguísticas - prosódicas e cinésicas – gestuais).

- **Produção e compreensão de textos orais**

- Produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala;
- Escuta atenta;
- Reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual;
- Avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições.

Em relação aos estudos que abordaram **documentos curriculares** (RECIFE, 2002, 2015; CAMARAGIBE, 2009), as análises indicam a necessidade de aprofundamento de discussão junto às redes públicas de ensino para melhor delimitação acerca do que é ensinar oralidade e de quais orientações fornecerem aos professores.

Em relação às obras que relataram pesquisas sobre **livros didáticos**, concluímos que as coleções contemplam algumas dimensões do ensino da oralidade, embora as abordagens sejam pouco recorrentes e, na maior parte das vezes, recorrendo a textos escritos que contêm a transcrição da oralidade, conseqüentemente, pouco contribuem para que os professores tenham material de apoio para o planejamento desse ensino.

Quanto às pesquisas sobre **prática docente**, focamos na comparação entre um estudo que analisou aulas de professoras que não tinham participado de uma formação específica para discutir o ensino da oralidade e pesquisas em que houve algum tipo de intervenção, assim como analisamos depoimentos de professoras.

A pesquisa que investigou a prática docente de 5 professoras do 2º ano do 2º Ciclo do Ensino Fundamental evidenciou que as **relações entre fala e escrita** não foram abordadas de maneira suficiente. Havia variados momentos, nas 5 turmas, em que as crianças participavam de discussões a partir da leitura de um texto escrito, que podem ter favorecido o desenvolvimento da escuta atenta. Porém, outras situações com intencionalidades mais claras com foco nas relações entre fala e escrita foram raras. No estudo em que professoras relataram suas experiências após analisarem a proposta curricular de Camaragibe (2009), elas mobilizaram poucas memórias de situações didáticas em que as relações entre fala e escrita fossem foco de atenção. Diferentemente, os dados obtidos a partir da pesquisa em que analisamos a vivência de sequências didáticas planejadas coletivamente revelaram potencialidades no trabalho com os gêneros entrevista e debate. Na sequência planejada

---

junto com professoras da Educação Básica e vivenciada por elas, em algumas etapas foram previstas e desenvolvidas situações de discussão a partir da leitura de textos. Também foram realizadas atividades de produção de texto escrito e leitura em voz alta como parte dos eventos observados (oralização do texto escrito), assim como atividades de produção de textos escritos como apoio à oralidade (roteiro de perguntas para entrevista, lista de regras para um debate, assim como lista de argumentos para os debates).

Em relação à **variação linguística**, não foram identificadas situações em sala de aula relativas a essa dimensão do ensino.

A dimensão **Reflexões sobre as práticas sociais de uso da oralidade** também foi pouco recorrente. Os dados evidenciaram uma ausência quase total de experiências reflexivas em práticas de professoras que não tinham tido orientações sobre tal aspecto, mas uma presença significativa nas experiências que ocorreram após um trabalho formativo e planejamento coletivo com as professoras.

Resultados similares foram encontrados em relação à dimensão **produção e compreensão de textos orais**. As análises das práticas das professoras mostraram que aquelas que não tinham tido acesso à formação com foco no ensino da oralidade desenvolveram atividades de conversa e discussão, sobretudo para interpretação de textos escritos. Poucas foram as situações envolvendo gêneros secundários. No entanto, as professoras que participaram de uma experiência formativa sobre o tema desenvolveram atividades produtivas com gêneros orais, contemplando a escuta atenta, o planejamento e a avaliação de situações de produção oral.

As reflexões aqui expostas, além de se constituírem como uma busca de sistematização acerca das dimensões do ensino da oralidade a serem discutidas em ações de construção de documentos curriculares, produção de material didático e formação de professores, sinalizam para os avanços ocorridos em relação à abordagem pedagógica do ensino da oralidade, assim como para as dificuldades a serem superadas.

## Referências

ALVIM, V.T. **Práticas de oralidade no Ensino Fundamental: características e funções das atividades de escuta**. 16/03/2015 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: UFJF, 2015.

---



- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. 7ª ed., 134p. São Paulo: Loyola. 2001.
- BAGNO, M. *Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 238p, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 3 ed. Lisboa: Edições 70 LDA, 281p., 2004.
- CHAMARELLI FILHO, M. O oral e/ou culto no livro didático. *Revista Voz das Letras*, n. 7, p. 1-10, 2007.
- CORRÊA, M.L.G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 135-166, 2001.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (tradução e organização). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 41-70, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (tradução e organização). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 149-185, 2004.
- LEAL, T.F. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. In: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, p. 93-112, 2010.
- MAGALHÃES, T.G. ***Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e nos PNLD x a prática nos livros didáticos***. 01/12/2007. 211 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 133 p., 2001.
- MELO, C.T.V.; BARBOSA, M.L.F. As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito. In: MARCUSCHI, L.A.; DIONÍSIO, A.P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, p. 145-176, 2005.
- ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita na sala de aula. Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 51-74, 2001.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para ensino da linguagem oral. In ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (tradução e organização). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 129-147, 2004.
- SGARBI, N. M. F. de Q. Os eventos da oralidade no ensino da língua portuguesa. *Trama, [S. l.]*, v. 4, n. 7, p. 167-175, 2008.
-

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 7-19, 2001.

SOUZA, J.F.; MOTA, K.M.S. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 505-514, 2007.

---