

A PRÁTICA DA ORALIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

THE PRACTICE OF ORALITY IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION:
AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

LA PRÁCTICA DE LA ORALIDAD EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA EDUCACIÓN
PRIMARIA: UN ANÁLISIS DE LAS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Girlani Gomes Carvalho¹

Moací Silva²

Antonio Edson Alves da Silva³

RESUMO: O presente estudo investiga a oralidade como objeto de ensino sistemático nas aulas de Língua Portuguesa, delimitando o foco para o trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo principal é identificar desafios e propor estratégias metodológicas que favoreçam o desenvolvimento das competências orais — como escuta, argumentação e fluência — articuladas às práticas sociais de uso da língua. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos como Marcuschi (2001; 2010), Rojo e Schneuwly (2006), Dolz, Schneuwly e Haller (2004), Street (1995) e Bortoni-Ricardo (2005), que discutem a relação entre oralidade e letramento, a superação da dicotomia fala/escrita e a importância dos gêneros orais na formação linguística. Metodologicamente, trata-se de uma investigação qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, que combina revisão bibliográfica com pesquisa de campo, visando analisar práticas pedagógicas, materiais e métodos aplicados ao ensino da oralidade. Os resultados apontam que, embora documentos como os PCN e a BNCC reconheçam a relevância da oralidade, na prática ela ainda é pouco sistematizada, sendo frequentemente tratada como recurso acessório à escrita, e não como conteúdo central de ensino. Identificou-se também que a formação docente insuficiente, a escassez de recursos didáticos específicos e a cultura escolar centrada na escrita dificultam o avanço nessa área. Conclui-se que a valorização da oralidade requer mudanças estruturais e metodológicas que a coloquem em pé de igualdade com a escrita, por meio de práticas contextualizadas e diversificadas que abranjam desde gêneros formais a informais, promovendo a competência linguística integral dos alunos. Investir nesse eixo é fundamental para formar sujeitos críticos, aptos a interagir, argumentar e se expressar com eficácia em múltiplos contextos sociais.

86

Palavras-chave: Oralidade. Ensino Fundamental. Práticas Pedagógicas. Linguagem.

¹Licenciatura em Língua Portuguesa e Especialização em Literatura e Produção Textual, Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Universidade Vale do Acaraú (UEVA). Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES) / Instituto Educainter, Professora da Rede Pública Municipal de Beberibe – CE.

²Licenciatura em Língua Portuguesa e em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Especialização em Leitura e Escrita, Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES) / Instituto Educainter, Professor da Rede Pública Municipal de Beberibe – CE.

³Licenciatura em Letras-Português, Letras - Libras e Pedagogia, Especialização em Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Gestão Escolar e Atendimento Educacional Especializado (AEE) Pós-Doutor em Linguística (UFC). Doutor e Mestre em Linguística Aplicada (UECE). Professor da Rede Pública Municipal de Caucaia-CE e do Instituto Educainter.

ABSTRACT: The present study investigates orality as a systematic teaching object in Portuguese language classes, focusing specifically on teaching practices in the final years of elementary education. The main objective is to identify challenges and propose methodological strategies that foster the development of oral skills—such as listening, argumentation, and fluency—integrated with the social practices of language use. The research is grounded in theoretical frameworks such as Marcuschi (2001; 2010), Rojo and Schneuwly (2006), Dolz, Schneuwly, and Haller (2004), Street (1995), and Bortoni-Ricardo (2005), which address the relationship between orality and literacy, the overcoming of the speech/writing dichotomy, and the importance of oral genres in linguistic formation. Methodologically, it is a qualitative, exploratory, and descriptive investigation that combines literature review with field research, aiming to analyze pedagogical practices, materials, and methods applied to the teaching of orality. The results indicate that although official documents such as the PCN and the BNCC acknowledge the relevance of orality, in practice it remains insufficiently systematized, often treated as an accessory to writing rather than as a core teaching content. It was also found that insufficient teacher training, the lack of specific didactic resources, and a school culture centered on writing hinder progress in this area. The study concludes that valuing orality requires structural and methodological changes that place it on an equal footing with writing, through contextualized and diversified practices encompassing both formal and informal genres, thereby promoting students' comprehensive linguistic competence. Investing in this dimension is essential for forming critical individuals capable of interacting, arguing, and expressing themselves effectively in multiple social contexts.

Keywords: Orality. Elementary Education. Pedagogical Practices. Language.

RESUMEN: El presente estudio investiga la oralidad como objeto de enseñanza sistemática en las clases de Lengua Portuguesa, delimitando el enfoque al trabajo docente en los últimos años de la Educación Primaria. El objetivo principal es identificar desafíos y proponer estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo de las competencias orales —como la escucha, la argumentación y la fluidez— articuladas a las prácticas sociales de uso de la lengua. La investigación se fundamenta en referentes teóricos como Marcuschi (2001; 2010), Rojo y Schneuwly (2006), Dolz, Schneuwly y Haller (2004), Street (1995) y Bortoni-Ricardo (2005), quienes discuten la relación entre oralidad y alfabetización, la superación de la dicotomía habla/escritura y la importancia de los géneros orales en la formación lingüística. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, que combina revisión bibliográfica con trabajo de campo, con el objetivo de analizar prácticas pedagógicas, materiales y métodos aplicados a la enseñanza de la oralidad. Los resultados indican que, aunque documentos como los PCN y la BNCC reconocen la relevancia de la oralidad, en la práctica todavía está poco sistematizada, siendo frecuentemente tratada como un recurso complementario a la escritura y no como contenido central de enseñanza. También se identificó que la formación docente insuficiente, la escasez de recursos didácticos específicos y la cultura escolar centrada en la escritura dificultan el avance en esta área. Se concluye que la valorización de la oralidad requiere cambios estructurales y metodológicos que la pongan en igualdad con la escritura, mediante prácticas contextualizadas y diversificadas que abarquen desde géneros formales hasta informales, promoviendo la competencia lingüística integral de los estudiantes. Invertir en este eje es fundamental para formar sujetos críticos, capaces de interactuar, argumentar y expresarse con eficacia en múltiples contextos sociales.

87

Palabras clave: Oralidad. Educación Primaria. Prácticas Pedagógicas. Lenguaje.

INTRODUÇÃO

A oralidade constitui a primeira manifestação linguística das crianças e encontra-se intrinsecamente relacionada às suas vivências sociais e culturais. Entretanto, no contexto escolar, observa-se frequentemente uma valorização excessiva da linguagem escrita em detrimento da oral, o que pode comprometer o desenvolvimento integral das habilidades linguísticas dos estudantes. A desvalorização da oralidade limita a ampliação das competências comunicativas necessárias para a atuação plena na vida social, restringindo a capacidade de interação, argumentação e expressão em diferentes contextos.

Este estudo tem como propósito analisar os desafios enfrentados por professores do Ensino Fundamental, especialmente nos anos finais, no trabalho pedagógico com a oralidade, bem como propor estratégias que promovam seu ensino de forma significativa e contextualizada. Pretende-se, ainda, investigar as metodologias adotadas pelos docentes de Língua Portuguesa para fomentar o desenvolvimento da competência oral, entendida como a capacidade de mobilizar recursos linguístico-discursivos para interações eficazes. Tal competência é imprescindível para situações tanto informais quanto formais e institucionalizadas, nas quais se exige maior controle e monitoramento da fala.

As concepções docentes acerca da oralidade têm sido objeto de diversas pesquisas nas últimas décadas, acompanhadas de estudos que analisam suas potencialidades e desafios como componente curricular (Palmieri, 2005; Magalhães, 2006; Bueno, 2009; Leal; Brandão; Nascimento, 2010; Costa-Maciel, 2011; Ávila; Nascimento; Gois, 2012; Galvão; Azevedo, 2015; Baumgärtner, 2015; Machado, 2017). Esses estudos revelam que, embora a oralidade seja reconhecida como parte essencial da formação linguística, ainda persiste uma lacuna na sua abordagem pedagógica, resultando em práticas pontuais e pouco sistematizadas.

Historicamente, a supremacia da escrita na sociedade e na própria instituição escolar consolidou o pressuposto de que a oralidade não poderia ser objeto de ensino sistemático ou de reflexão linguística. Essa perspectiva, por muitos anos, relegou a oralidade a um papel secundário no ensino da língua materna. Contudo, pesquisas recentes sobre a relação oralidade-letramento têm desconstruído tal concepção, apontando repercussões teórico-metodológicas relevantes, capazes de promover inovações nas práticas escolares, além de impulsionar mudanças nos materiais didáticos, nos documentos normativos e nos processos de formação docente.

A necessidade de aprofundar as investigações sobre a presença da oralidade na formação de professores é ressaltada por autores como Galvão e Azevedo (2015), Palmieri (2005) e Baumgärtner (2015), os quais indicam que concepções inadequadas, associadas a uma formação inicial e continuada insuficiente, dificultam a consolidação de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento efetivo das capacidades de interação oral. Concorda-se, portanto, que a responsabilidade não recai sobre o docente individualmente, mas sobre um sistema formativo que ainda não prioriza de modo consistente o ensino da oralidade. Assim, este trabalho discute a relação entre oralidade, letramento e ensino, buscando contribuir para a construção de um ensino de língua portuguesa mais equilibrado e abrangente.

ORALIDADE E ENSINO

O conceito de oralidade que trazemos é a perspectiva do *continuum* oralidade-letramento (Marcuschi, 2001), em que oralidade e letramento são práticas sociais de uso da língua; fala e escrita são modalidades de uso dessa língua, contrárias à dicotomia entre modalidades e rompendo com o mito da “grande divisão” (ONG, 1983). Articulamos essa perspectiva aos preceitos de Corrêa sobre a heterogeneidade da escrita (Rojo; Schneuwly, 2006; Corrêa, 2001).

A relação entre oralidade e escrita sofreu uma mudança significativa em sua concepção tradicional. Até os anos 1980, a escrita era considerada superior à oralidade. Rojo e Schneuwly (2006) afirmam que,

Anteriormente, na concepção de oralidade e escrita como contrárias, havia a ideia de que a primeira era usada apenas em contextos informais, enquanto a segunda, em contextos formais. Via-se a fala como desorganizada, variável e heterogênea; e a escrita como lógica, racional, estável e homogênea. A fala seria não planejada, enquanto a escrita, planejada e permanente; a fala seria o espaço do erro e a escrita, o da regra e da norma; a escrita serviria para comunicar à distância no tempo e no espaço; a fala somente aconteceria face a face; a escrita se inscreveria, a fala seria fugaz; a fala é expressão unicamente sonora; a escrita, unicamente gráfica (Rojo; Schneuwly, 2006).

Marcuschi (2010) salienta que a oralidade se estabelece numa realidade sonora, por meio de diversas formas e de vários gêneros, sendo a fala uma produção textual-discursiva com finalidades comunicativas situada na oralidade. Entretanto, é necessário reconhecer que a interação oral também é multimodal/multissemiótica, haja vista os aspectos não verbais que contribuem para sua caracterização como fenômeno comunicativo, como exposto a seguir:

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 134).

A oralidade não está situada somente numa realidade sonora, já que se insere num campo que excede o uso da voz. Partindo dessa premissa, é necessário reconhecer que a atividade oral não atua como um recurso verbal autônomo. Isso implica afirmar que a oralidade não se restringe apenas à enunciação de palavras, pois é composta também por aparatos extralingüísticos, tais como postura, olhares, gestualidade, entre outros. Dessa forma, a concepção de ensino de oralidade que a toma como objeto autônomo de ensino proporciona o uso social da língua e a reflexão sobre ela (Rangel, 2010). Diversos gêneros orais estão a serviço da interação social e são passíveis de descrição e análise em função das situações de produção criadas na escola e na sociedade, desenvolvendo capacidades de linguagem para a ação discente. Debates, discursos de formatura, seminários, conferências, entrevistas, tutoriais, notícias e reportagens são exemplos de gêneros com os quais os alunos devem aprender a interagir, refletindo sobre o que se aprende na produção e análise dessas situações discursivas.

Segundo Marcuschi (2010), para compreendermos as relações entre fala e escrita, é necessário reconhecer que existem valores sociais atribuídos à escrita, além de uma primazia cronológica vinculada ao oral. O autor ressalta que, pelo fato de a escrita ser uma tecnologia adquirida em contextos formais, foi-lhe concedido, historicamente, um status social elevado. No entanto, é preciso entender que “numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural” (Marcuschi, 2001, p. 16).

90

Por isso, dado esse teor social e comunicativo da escrita, é necessário também reconhecer o papel do letramento na sociedade. Street (1995) ressalta que as práticas de letramento estão relacionadas a comportamentos e concepções socioculturais que atribuem sentido à utilização tanto da escrita quanto da leitura. As práticas de letramento estão interligadas aos usos que os indivíduos fazem da linguagem escrita, isto é, à maneira como a utilizam nas mais diversas circunstâncias sociais.

Para Marcuschi (2010), as distinções entre fala e escrita estão instituídas em um *continuum* tipológico das práticas sociais em que os textos são produzidos. Dessa forma, entende-se que essas modalidades não são dicotômicas, ou seja, não se opõem, já que, mesmo possuindo características únicas, são manifestações de um mesmo sistema linguístico. Conforme o autor:

Oralidade e escrita são práticas e usos com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (Marcuschi, 2010, p. 17).

Ao analisar essa perspectiva, Marcuschi acrescenta que essas modalidades, em conjunto, constituem a língua por canais diferentes de interação: a fala utiliza o canal fonético, enquanto a escrita, o visual. Os aspectos que constituem a formação da fala e da escrita não são suficientes para distingui-las em polos opostos ou para estabelecer hierarquias entre ambas, pois suas diferenças estão contempladas nos modos de representar o código da língua. Portanto, fala e escrita não são fenômenos linguísticos divergentes ou antagônicos, apenas se estabelecem por canais distintos em diferentes circunstâncias.

De acordo com Street (1995), mesmo conhecendo as relações de *continuum* e a inexistência de dicotomias, é comum que se perpetuem mitos presentes na relação fala/escrita, pois se trata de uma espécie de armadilha. Conforme Rojo (2005, p. 32), “[...] a perspectiva da dicotomia fomenta, de fato, muitos mitos sobre os poderes da escrita contra a submissão do oral”. Tais mitos são classificados de acordo com a relação que possuem com a oralidade e com a escrita, englobando, inclusive, o caráter social e cultural de cada uma dessas modalidades da língua.

Diante disso, e buscando compreender as possibilidades de observação dos fenômenos linguísticos, Marcuschi (2010) apresenta a perspectiva sociointeracionista, tendo como ponto essencial de seu estudo a análise dos gêneros textuais e de seus usos mediante a interação. Em relação ao objeto de estudo do autor:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo dos contínuos sobrepostos (Marcuschi, 2010, p. 42).

Esse conceito demonstra que a oralidade e a escrita são práticas sociais que não pertencem a esferas distintas, como aponta Marcuschi (2010). Os usos de cada modalidade são determinados pela situação em que se inserem, havendo momentos em que uma é mais adequada que a outra. Assim, torna-se inviável conceber um sistema linguístico que as ponha em oposição ou lhes atribua diferenças tão absolutas a ponto de criar dicotomias.

ORALIDADE, ENSINO E GÊNEROS ORAIS

O trabalho com a oralidade só passou a ser documentado como objeto pedagógico a partir da década de 90, com os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), em que o papel da escola foi explicitado, tendo em vista a influência dessa instituição na formação linguística dos alunos, sobretudo, no que tange à oralidade. Para o PCN:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (Brasil, 1988, p. 25).

Com esses parâmetros foram colocados em evidência a preparação para os gêneros formais públicos, desde o planejamento até apresentações que exijam maior formalidade e monitoramento do modo de falar. No entanto, Santos (2005) aponta algumas discrepâncias em relação aos postulados do PCN, já que nesse documento alguns gêneros orais, tal como a conversação espontânea, não são incluídos como propósito das análises da estrutura oral. Ao não englobar tomadas mais informais da fala, deixa-se de contemplar o processo múltiplo de ensino da oralidade, levando em consideração a diversidade de gêneros que constituem essa modalidade da língua.

92

Buscando compreender o espaço que oralidade ocupa nas aulas de língua portuguesa, Marcuschi (2005) enfatiza que tanto o papel quanto o lugar do oral no ensino não estão ancorados em ensinar o aluno a falar, mas em fazê-lo perceber as variedades de usos da língua. Neste caso, o objetivo é ampliar uma funcionalidade que eles já dispõem, isto é, a fala, tendo em vista as diversas situações sociointerativas que envolvem essa prática social. Marcuschi (2005) ainda ressalta que a oralidade deve ser trabalhada de forma clara para que seja compreendida em sua amplitude e integralidade, a partir da relação que possui com a escrita.

Um dos documentos que corroboram o papel da oralidade no ensino é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual atribui a oralidade como um dos eixos a serem seguidos para o ensino de língua portuguesa. Na BNCC, além dos gêneros formais públicos, temos a presenças de gêneros menos institucionalizados, como é o caso dos *vlogs* e *podcasts* que variam o grau de formalidade de acordo com o público e as intenções comunicativas. Conforme a BNCC (2017, p. 78-79):

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista,

declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

Um dos pontos relevantes a serem ressaltados é que na BNCC temos a tendência a trabalhar com o oral mediante sua funcionalidade e as situações de uso, bem como as especificidades de cada gênero, de acordo com o modo que circulam na sociedade. Por outro lado, neste mesmo documento, temos a escrita oralizada, em que o foco é nas práticas de exposição oral, já que a base primordial desse fenômeno linguístico é a leitura da escrita.

Do ponto de vista do ensino da oralidade, segundo Schneuwly (2004), ao trabalhar o que ele chama de “os orais”, o aluno é preparado para desenvolver as mais diversas capacidades de linguagem. O autor salienta que “o oral não existe, existem os orais, atividades de linguagem. Conforme Dolz, Schneuwly e Haller (2004), a “escrita oralizada” corresponde às produções orais fundamentadas em textos escritos, isto é, todas as palavras lidas ou recitadas, realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade. Ou então atividades de linguagem que combinam oral e escrita.” (Schneuwly, 2004, p.117). Sendo assim, essas atividades de linguagem são cruciais para a formação linguística dos estudantes, tornando-se fundamentais para que os alunos compreendam que a fala e a escrita estão associadas, pois nessa concepção o oral é visto como multiforme.

Destarte, conforme afirmado por Dolz e Schneuwly (2004), a escola deve levar o aluno a ultrapassar as formas de produção oral do cotidiano, fazendo com que os indivíduos estejam aptos para contextos mais institucionalizados. Posto isso, os autores ressaltam que gêneros como a entrevista dificilmente seriam aprendidos sem a atuação da escola. Em contrapartida, Milanez (1993) expõe a necessidade de alterações no ensino para que a modalidade escrita e a modalidade oral estejam integradas, de maneira com que se ponderem as formas da variedade padrão, acrescentando que o professor é o responsável pela inserção das variedades linguísticas e das modalidades de uso da língua. Acerca do papel do professor, Bortoni- Ricardo (2005, p.15) afirma que:

Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

Portanto, como contemplado pela autora, mesmo que a variação linguística permita diversas formas de uso da língua, não há motivos para que a função sociocomunicativa seja

comprometida, isto é, o falante continua utilizando a mesma língua e emitindo a “mensagem” pretendida sem perdas de sentido. Neste contexto, não há espaço para “certos” ou “errados”, temos apenas adequações ou inadequações a depender do gênero e da situação de uso da língua, comprovando a perspectiva de língua enquanto objeto diversificado, instável e que está em constante construção.

Para Crescitelli e Reis (2011) a perspectiva que se tem da oralidade é a de um objeto sem valor, incompleto, devido ao prestígio da escrita, todavia, a oralidade deveria ter o mesmo valor atribuído à escrita. Para elas, no ensino de oralidade as análises devem ocorrer por meio da interação e de forma contextualizada, aplicando-a aos usos da língua. As autoras seguem afirmando que diante do ensino que promove à escrita, a oralidade é vista como um elemento interdependente, no entanto, ambas devem ter a mesma relevância no ensino, uma vez que a língua é bimodal.

Fávero, Andrade e Aquino (1999) evidenciam que o ensino focado na oralidade deve ser desenvolvido com o propósito de fazer com que os alunos identifiquem a multiplicidade de usos em que a modalidade oral é utilizada, trabalhando a concepção de oral como um elemento heterogêneo, podendo ser formal ou não. As autoras ainda chamam a atenção para a importância do ensino da oralidade em consonância com a escrita, uma vez que seria impossível estudar a oralidade de forma totalmente isolada, sem reconhecer sua relação com a escrita.

Assim como afirmam diversas pesquisas acerca do estudo da oralidade, Schneuwly, Haller e Dolz (2004, p.125-126) ressaltam que “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”. Como asseveram os autores, a grande problemática está na ausência de estratégias para que a modalidade oral seja desenvolvida no âmbito escolar. Esse ponto reflete diretamente na formação parca e insuficiente dos profissionais de Letras, tendo em vista a falta de preparação para desenvolverem de forma efetiva os gêneros orais na sala de aula.

94

DISCUSSÃO

A análise das práticas pedagógicas voltadas à oralidade nos anos finais do Ensino Fundamental revela que, embora sua relevância esteja amplamente reconhecida em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua presença efetiva no cotidiano escolar é frequentemente

pontual e pouco sistematizada. Essa lacuna pode ser explicada pela prevalência histórica da escrita como eixo central do ensino de língua materna, o que relega a oralidade a um papel secundário, muitas vezes tratada apenas como suporte para a produção textual escrita, e não como objeto autônomo de ensino e reflexão.

A adoção da perspectiva do *continuum oralidade-letramento*, defendida por Marcuschi (2001, 2010), oferece subsídios teóricos relevantes para superar a dicotomia histórica entre fala e escrita. Ao compreender ambas como modalidades complementares de uso social da língua, essa abordagem permite ao professor elaborar práticas pedagógicas que integrem gêneros orais e escritos de maneira contextualizada. No entanto, a internalização dessa concepção ainda não se consolidou na formação docente, o que limita sua aplicação efetiva nas salas de aula.

As pesquisas analisadas no presente estudo indicam que parte significativa dos professores de língua portuguesa não dispõe de metodologias claras e consistentes para o desenvolvimento das competências orais dos alunos. Tal constatação se relaciona diretamente com as lacunas na formação inicial e continuada, que não contemplam, de forma robusta, a didática da oralidade. Isso reflete um descompasso entre as diretrizes curriculares e as condições reais de trabalho pedagógico, reforçando a necessidade de repensar a política de formação docente.

95

Outro aspecto relevante identificado é a tendência de restringir o ensino da oralidade a gêneros orais formais, como seminários e discursos, negligenciando interações cotidianas e gêneros informais que também fazem parte do repertório linguístico dos alunos. Essa limitação reduz as oportunidades de trabalhar a oralidade como prática social plural, que exige adaptações discursivas em diferentes contextos e níveis de formalidade. Incluir gêneros orais mais diversificados pode ampliar o engajamento dos estudantes e favorecer a apropriação crítica da linguagem.

A literatura especializada, representada por autores como Dolz, Schneuwly e Haller (2004), ressalta que a oralidade não se restringe a aspectos linguísticos, envolvendo também dimensões multimodais e extralingüísticas, como gestualidade, postura e entonação. Essa compreensão mais ampla do fenômeno comunicativo demanda que o professor desenvolva atividades que articulem simultaneamente o conteúdo verbal e os elementos não verbais, promovendo uma visão mais holística da interação oral.

A falta de materiais didáticos específicos para o ensino da oralidade é outro fator que limita a consolidação dessa competência no espaço escolar. Embora alguns livros de língua

portuguesa incluem atividades de expressão oral, essas propostas raramente contemplam um trabalho sistemático e progressivo, sendo, muitas vezes, reduzidas a exercícios complementares. É imprescindível a elaboração de recursos pedagógicos que proponham sequências didáticas voltadas para o desenvolvimento gradual das habilidades orais, de modo a garantir a progressão da aprendizagem.

A análise também evidencia que, nas práticas observadas, a oralidade é com frequência utilizada como meio para atingir outros objetivos, como a compreensão de textos escritos ou a fixação de conteúdos, e não como um fim em si mesma. Essa abordagem funcionalista, embora válida em determinados contextos, não substitui a necessidade de tratar a oralidade como objeto de ensino explícito, com metas de aprendizagem definidas e critérios de avaliação específicos.

O trabalho com gêneros orais no contexto escolar precisa considerar, ainda, a dimensão sociolinguística da variação. Como destacam Bortoni-Ricardo (2005) e Crescitelli e Reis (2011), reconhecer e valorizar diferentes formas de expressão oral é fundamental para combater preconceitos linguísticos e promover uma educação linguística inclusiva. Nesse sentido, o ensino da oralidade não deve apenas preparar para situações formais, mas também legitimar a diversidade de usos da língua presentes no repertório dos alunos.

Os resultados obtidos reforçam que a consolidação da oralidade como eixo estruturante no ensino de língua portuguesa exige mudanças estruturais, que vão desde a revisão dos currículos de formação docente até a reformulação dos materiais didáticos e das práticas avaliativas. Essas mudanças devem estar ancoradas em fundamentos teóricos consistentes, capazes de sustentar intervenções pedagógicas coerentes e adaptáveis às diferentes realidades escolares.

Investir no desenvolvimento da oralidade significa promover uma formação linguística integral, na qual os alunos não apenas dominem as convenções da escrita, mas também sejam capazes de interagir, argumentar e se expressar com eficácia nos mais variados contextos sociais. Essa competência é essencial para a participação cidadã e para o exercício pleno da comunicação, sendo, portanto, um componente indispensável para a educação contemporânea.

CONCLUSÃO

Tendo como base a relação entre fala e escrita, assim como as práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa com vista para o trabalho com a oralidade, buscamos averiguar a maneira com que os gêneros orais estão sendo desenvolvidos como objeto de ensino

organizado e sistemático, garantindo a formação linguística dos alunos nos mais diversos usos da língua. Para isso, entendemos que as estratégias didáticas utilizadas devem estar fundamentadas em construtos teóricos adequados para que entendamos a língua como um sistema plural, tendo em vista que a oralidade e a escrita são modalidades da língua essenciais à interação.

Sendo assim, sem a sistematização do trabalho com a oralidade, é inviável um ensino produtivo em que as propostas educacionais e os objetivos de ensino da língua portuguesa sejam atendidos.

Como observado nas análises, o desenvolvimento da oralidade, bem como dos gêneros orais, em sua grande maioria, não é colocado como foco do ensino de língua portuguesa. A característica predominante nessas situações é tomar o oral como um uso comum à aula de língua materna, mas não como objeto de ensino organizado para capacitação linguística, ou seja, esta forma de ensino toma o texto como um suporte, não como projeção das formas de interação por meio da fala. Desta forma, sugerimos que as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula assegurem que o oral não sirva como percurso de passagem, assim como não seja apenas um uso sem estratégias bem delimitadas.

O ensino da oralidade no Ensino Fundamental ainda enfrenta obstáculos relacionados à formação docente, aos materiais disponíveis e à cultura escolar centrada na escrita. No entanto, é possível construir práticas significativas e transformadoras que valorizem a linguagem oral em suas múltiplas funções. Investir na oralidade é contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de interagir, argumentar e se expressar em diferentes contextos sociais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. **Nós chegoumu na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BLANCHE-BEVENISTE, C. **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidade y escritura.** Barcelona: Gedisa, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018
- Castilho, A. **A língua falada no ensino de Português.** São Paulo: Contexto; 1998.

CRESCITELLI, M; REIS, A. **O ingresso do texto oral em sala de aula.** In: ELIAS, Vanda Maria (org.) *Ensino da Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura.* São Paulo: Contexto, 2011, p. 29-40.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 35-80.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.

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

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: Marcuschi LA, Dionisio AP (Org.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Ceale; 2005.

MILANEZ, W. **Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português.** Campinas: Sama, 1993.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO

98

ENSINO FUNDAMENTAL: LÍNGUA PORTUGUESA. Brasília, Secretaria de educação Fundamental / MEC, 1998.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, 2005. p.32.

SANTOS, L. **Oralidade e escrita nos PCN de língua portuguesa.** In: SEMANA NACIONAL DE ESTUDOS FIOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS, 8, 2005, RIO DE Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Cifefil, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/08.html> Acesso em: 25 jul. 2025.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.109-124.

MARCUSCHI, L A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: Marcuschi LA, Dionisio AP (Org.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Ceale; 2005.

MILANEZ, W. **Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português.** Campinas: Sama, 1993.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO

ENSINO FUNDAMENTAL: LÍNGUA PORTUGUESA. Brasília, Secretaria de educação Fundamental / MEC, 1998.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p.32.

SANTOS, L. **Oralidade e escrita nos PCN de língua portuguesa.** In: SEMANA NACIONAL DE ESTUDOS FIOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS, 8, 2005, RIO DE Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Cifefil, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/08.html> Acesso em: 25 jul. 2025.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.109-124.

ANTUNES, Irandé. **A aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 ago. 2025.