



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM E FORMAÇÃO**  
**DOCENTE - LINFOR**

**MARIA DE LOURDES FÉLIX CORREIA DE MELO**

**O EIXO ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO**  
**ENSINO MÉDIO**

Recife,  
2025.

**MARIA DE LOURDES FÉLIX CORREIA DE MELO**

**O EIXO ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO  
ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente da Universidade Federal de Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Estudos da Linguagem e Formação Docente.

Orientador (a): Silvio Profirio da Silva.

Recife.

2025

**MARIA DE LOURDES FÉLIX CORREIA DE MELO**

**O EIXO ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO  
ENSINO MÉDIO**

Aprovado em: XX/XX/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Me. Silvio Profirio, da Silva (Orientador)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Profa. Dra. Josete Marinho de Lucena (Examinador)  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

---

Prof. Dr. Texto Texto Texto (Examinador)  
Universidade Texto Texto

# O EIXO ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Maria de Lourdes Félix Correia de Melo<sup>1</sup>

Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente - UFRPE<sup>2</sup>

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral investigar o tratamento dado ao eixo oralidade no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Como objetivos específicos, pretendemos: (I) conhecer o espaço dado ao eixo oralidade no livro didático Multiversos: Língua Portuguesa – Ensino Médio; (II) identificar o tratamento dado aos gêneros orais nesse livro didático. Para realização deste estudo, recorreremos à pesquisa documental, tendo como procedimentos metodológicos: a revisão de literatura, a análise documental e a descrição das informações. Os resultados apontam que o livro didático analisado carece de atividades que instiguem a reflexão do alunado em relação às especificidades e particularidades da modalidade oral da linguagem, como: aspectos prosódicos, entonação, turnos de fala, tópicos discursivos, marcadores conversacionais, entre outros. Além disso, tal livro didático apresenta poucos exemplares de gêneros orais. Ou seja, uma pequena quantidade de gêneros orais é contemplada nesse manual.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa, Ensino, Livro didático, oralidade.

---

<sup>1</sup> Concluinte do curso de especialização LINFOR da UFRPE. Email: [lourdesmeelo@hotmail.com](mailto:lourdesmeelo@hotmail.com)

<sup>2</sup> Curso de Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente – UFRPE.

## **ABSTRACT**

This study has the general objective of investigating the treatment given to the orality axis in the Portuguese Language textbook for secondary school. As specific objectives, we intend to: (I) Know the space given to the orality axis in the textbook *Multiversos: Portuguese Language – secondary school*; (II) Identify the treatment given to oral genres in this textbook. To carry out this study, we resort to documentary research, having as methodological procedures: literature review, documentary analysis and description of information. The results indicate that the textbook analyzed lacks activities that encourage students to reflect on the specificities and particularities of the oral modality of the language, such as: prosodic aspects, intonation, speech turns, discursive topics, conversational markers, among others. Furthermore, this textbook presents few examples of oral genres. In other words, a small number of oral genres are covered in this manual.

**Keywords:** Portuguese language, Teaching, Textbook, orality.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a oralidade tornou-se objeto de uma ampla quantidade de trabalhos acadêmicos que questionam o espaço dado a esse eixo nas rotinas educacionais, bem como nos materiais didáticos. Pode-se apontar como exemplos, os trabalhos de Marcuschi e Dionísio (2007), Silva e Luna (2014), Luna (2020), Luna e Gomes (2020), Luna, Rodrigues e Lima (2020), entre outros. Ciente da extrema relevância desse eixo para a formação integral dos estudantes, o presente estudo discute o tratamento dado ao eixo oralidade no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

O interesse por esse tema decorre de inquietações pessoais, enquanto docente de Língua Portuguesa do Ensino Médio, no sentido de observar o pouco espaço dado ao eixo oralidade nas formações continuadas da rede estadual de ensino. Tal situação influi diretamente no trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa.

Segundo Bezerra (2010, p. 39), “tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se volta para a exploração da Gramática Normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido)”. Historicamente, o ensino de Língua Portuguesa privilegiou a exploração das normas gramaticais, priorizando exercícios de análise e classificação.

De acordo com Pietri (2007, p. 265), “a partir da década de 80 do século XX, documentos têm sido produzidos e publicados, no Brasil, com o objetivo de promover alterações no ensino de Língua Portuguesa no país”. Nesse sentido, nos anos de 1980, ocorre a publicação de um grande quantitativo de estudos/pesquisas e documentos que começam a delinear renovações e mudanças no ensino de Língua Portuguesa. Pietri (2007), também, menciona as contribuições das pesquisas sócio interacionistas dos estudos linguísticos para o ensino de Língua Portuguesa.

A concepção sócio interacionista ou sócio histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade linguística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística (Geraldi; Silva, 1996, p. 325-26 *apud* Pietri, 2007, p. 265).

Nessa acepção, os estudos sócios históricos da linguagem proporcionaram não apenas uma nova perspectiva de texto, como também esclarecimentos a respeito da variação linguística. Isso provocou mudanças na organização do trabalho pedagógico.

Nos anos de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997; Brasil, 1998) promoveram modificações no ensino de Língua Portuguesa. Isto é, esse documento proporcionou novas orientações, bem como um novo objetivo de ensino que é justamente desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Além disso, esse documento oficial trouxe discussões acerca dos eixos didáticos de ensino. São eles: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Tal documento propõe a realização de um trabalho pedagógico à abordagem desses eixos de ensino.

Conforme Bunzen (2014) o ensino de Língua Portuguesa tem como meta promover a formação de leitores e produtores de textos proficientes. Isto é, leitores e produtores de textos elaborados através de diferentes linguagens (escritos, orais e multimodais). Tal meta abrange a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Em 2018, outro documento oficial ocasionou novas orientações para o ensino de língua materna. Alude-se, desse modo, à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Esse documento manteve o enfoque dado aos eixos didáticos de ensino. Nessa acepção, o ensino de língua materna deve acarretar práticas pedagógicas relacionadas aos eixos leitura/escuta, produção de texto (escrita e multissemióticas, oralidade e, em especial, análise linguística/semiótica.

Tais eixos devem ser mobilizados não apenas no trabalho pedagógico, mas também nos materiais didáticos, mais especificamente, nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Diante dessa constatação, surge o objeto de estudo deste trabalho.

Diante do exposto, este trabalho tem como problema de pesquisa: *Qual o enfoque dado ao eixo oralidade no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio?* Como hipótese, acredita-se que o eixo oralidade é pouco trabalhado, isto é, não trabalhado de modo efetivo no livro didático analisado.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral investigar o tratamento dado ao eixo oralidade no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Como objetivos específicos, pretende-se: (I) conhecer o espaço dado ao eixo oralidade no livro didático Multiversos: Língua Portuguesa – Ensino Médio; (II) identificar o tratamento dado aos gêneros orais nesse livro didático.

Acredita-se que a realização deste estudo pode contribuir para a reflexão sobre o espaço dado a esse eixo nos materiais didáticos de língua. Para Rodrigues e Luna (2016), o ensino do eixo oralidade contribui de forma significativa para a formação de um falante competente, isto é, um sujeito que consiga usar a fala de modo adequado à situação de interação. Porém, em diversos livros didáticos de Língua Portuguesa, esse eixo é pouco abordado, ou seja, o espaço dado a tal eixo é bastante pequeno.

De acordo com Silva e Luna (2014), o livro didático de Língua Portuguesa não é o único material didático a ser utilizado. Porém, é um recurso bastante acessível. Além disso, tal recurso traz conteúdos que podem ser adaptados e melhorados. Diante dessa constatação, acredita-se que a realização deste trabalho pode contribuir para uma maior reflexão docente sobre a qualidade do livro didático e, em especial, sobre o tratamento/enfoque dado ao eixo oralidade.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

Neste capítulo, apresentamos uma breve cronologia do trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Tal cronologia é dividida em três fases e, em cada uma dessas fases, há a influência de uma determinada concepção de linguagem.

### **2.1 Concepções de linguagem e o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa: um olhar sobre práticas**

Segundo Soares (1998), Bezerra (2010) e Costa-Hubes (2009), a concepção de linguagem como expressão do pensamento tem sua origem com os estudos da gramática tradicional grega. Tal concepção conduziu e direcionou o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa até o final dos anos de 1950. Diante dessa concepção, ensinar Língua Portuguesa consistia em utilizar a fala e a escrita de modo correto. Em outras palavras, utilizar a fala e a escrita com base nas diretrizes da gramática normativa.

Para Costa-Hubes (2009), com base na concepção de linguagem como expressão do pensamento, a linguagem tem sua origem no interior da mente dos sujeitos. Por isso, ela tem a função de traduzir, ou melhor, de expor o pensamento de

forma lógica, organizada e articulada. E para expressar o pensamento de modo lógico e articulado, existe a necessidade de seguir as normas da gramática, isto é, seguir as “regras do bem falar e do bem escrever”. Então, o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa privilegiou a linguagem culta vinda das gramáticas.

Segundo Perfeito (2007) e Costa-Hubes (2009), a partir da concepção de linguagem como expressão do pensamento, o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa enfatizou exercícios de análise e classificação em relação à regência verbal/nominal, à concordância verbal/nominal, à acentuação, à pontuação e a questões de ortografia. Nessa época, existia a crença de que, a partir das regras gramaticais, o estudante falaria corretamente. Como consequência, ele iria repassar sua fala correta para a escrita.

Segundo Bezerra (2010), Perfeito (2007) e Costa-Hubes (2009), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação tem sua origem com os estudos estruturalistas linguagem e da Teoria da Comunicação (ou também Teoria da Informação). Tal concepção conduziu e direcionou o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa, a partir dos anos de 1960.

Para Perfeito (2007) e Bezerra (2010), com base na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a linguagem era vista como código que promovia a comunicação entre o emissor e o receptor. Diante dessa concepção, o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa privilegiou a realização de análises textuais com o objetivo de identificar os Elementos da Comunicação (emissor, receptor, mensagem, canal e referente), bem como identificar as Funções da Linguagem (emotiva/expressiva, apelativa/conativa, fática, metalinguística, referencial e poética). Por causa das diretrizes da concepção como instrumento de comunicação, a exploração de regras e normas gramaticais perde um pouco de espaço na sala de aula.

Conforme Costa-Hubes (2009), com base na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a linguagem também era vista como estrutura ou sistema. Para a autora, “compreendida dessa forma, parte-se do pressuposto de que a linguagem é representada por um sistema de signos, e que a língua é um dos meios utilizados pelos homens para operar com os signos” (p. 132). Por isso, o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa privilegiou a exploração de estruturas que fazem parte da língua.

De acordo com Bezerra (2010) e Costa-Hubes (2009), com base na concepção como instrumento de comunicação, o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa privilegiou a realização de exercícios repetitivos que enfatizavam a Morfossintaxe. Em outras palavras, exercícios que levavam os alunos a memorizarem estruturas gramaticais por meio da constante repetição. São exemplos desses exercícios: questões do tipo siga o modelo, questões de lacunas etc.

Em relações a essas duas primeiras concepções de linguagem, podemos dizer que elas não contemplam o eixo oralidade. Na verdade, até o presente momento, não havia orientações voltadas ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado a estimular a desenvoltura oral do aluno.

Segundo Perfeito (2007) e Costa-Hubes (2009), a concepção de linguagem interacionista ou sociointeracionista tem sua origem com os estudos linguísticos enunciativos ou estudos linguísticos interativos. Podemos mencionar como exemplos: a Análise do Discurso, a Linguística de Texto, a Pragmática, a Sociolinguística, entre outros. Tal concepção surgiu, a partir dos anos de 1960.

Conforme Santos (2002), com base na concepção de linguagem interacionista ou sociointeracionista, a linguagem passou a ser vista como prática de interação. Diante dessa constatação, o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa passou a privilegiar o texto como unidade de ensino.

Nos anos de 1990, acontece a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997; Brasil, 1998). Tal documento traz novas propostas para a condução do trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa. Como nova proposta, podemos apontar um novo objeto de ensino, ou seja, ampliar a competência comunicativa dos estudantes. Objetiva-se formar um sujeito que consiga usar a língua de maneira adequada às diferentes interações, isto é, usar a língua de diferentes modos, estando adequada à situação. Isso quer dizer que o ensino de Língua Portuguesa deve estimular a capacidade dos alunos refletirem sobre o contexto em que irão usar a língua e qual variante deve usar nesse momento: a variante informal (não padrão) ou a variante formal (padrão).

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (p. 23).

Outra grande proposta dos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997; Brasil, 1998) são os eixos didáticos de ensino. São eles: leitura, escrita oralidade e conhecimentos linguísticos. Cada um desses eixos tem o objetivo de ampliar as capacidades linguísticas dos alunos. Segundo Suassuna (2006) destaca esses eixos didáticos de ensino.

LEITURA → deve permitir ao aluno construir os caminhos pelos quais ele atribui sentido ao dizer do outro. PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS → deve levar o aluno a expressar sua visão de mundo. LINGUAGEM ORAL → deve dar margem a que o aluno participe, enquanto cidadão, do debate social. ANÁLISE LINGUÍSTICA → deve contribuir para que o aluno, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento (Suassuna, 2006, p. 30).

Nesse contexto, o eixo oralidade aparece oficialmente em documento. Em outras palavras, com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (Brasil, 1997; Brasil, 1998) concedem um espaço oficial na aula de Língua Portuguesa. Para esse documento oficial, o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa não deve priorizar apenas o eixo produção de textos escritos, mas também deve priorizar o eixo oralidade. Em relação ao eixo oralidade, os PCNs apontam que o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa deve promover o contato dos estudantes com a variante formal (padrão) da fala/oralidade. Ou seja, promover o contato dos estudantes com a fala utilizada nos contextos públicos (situações comunicativas públicas).

Outra grande proposta dos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997; Brasil, 1998) é o trabalho com os gêneros textuais. Ou seja, as abordagens dos eixos didáticos devem acontecer através dos gêneros, que, a partir dos PCNs, são considerados como objetos de ensino. Assim, os PCNs apontam que as aulas de Língua Portuguesa devem promover diferentes atividades de leitura e escuta, bem como produção de textos escritos e orais. Isso para ampliar a competência comunicativa (ou discursiva) dos estudantes.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (Brasil, 1997; Brasil, 1998), aparecem discussões sobre o tratamento dado ao eixo oralidade nas aulas de Língua Portuguesa e nos livros

didáticos. Marcuschi e Dionísio (2007) defendem – com empenho – o rompimento com a posição de desprestigiar a oralidade/fala.

Para os autores, a interação não acontece somente por meio da escrita. Pelo contrário, a interação se dá por meio da oralidade e da escrita. Logo, ambas têm sua relevância no cotidiano. Além disso, os autores defendem que oralidade e escrita não estão competindo, isto é, elas não devem ser encaradas em uma postura de dicotomia.

Uma das posições defendidas nos ensaios aqui apresentados é a de que não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem” (p. 15).

Marcuschi e Dionísio (2007) defendem – veementemente – a ampliação do espaço dado à oralidade na aula de Língua Portuguesa. Para os autores, como a oralidade faz parte das interações cotidianas, ela deve ser abordada sistematicamente na sala de aula. Para eles, “se a fala tem um papel no dia a dia, bem como em diferentes espaços na sociedade, ela deve ser estudada na sala de aula. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade” (p. 15).

Tudo isso justifica que a escola se preocupe com a linguagem oral com maior seriedade, sistematicidade e cuidado. Todos os falares estão em ordem. Mas nem todos eles têm a mesma reputação social. Como muitos autores já mostraram, o preconceito social em relação aos usos linguísticos orais é frequente (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 15).

Assim, a escola deve dar espaço, bem como um tratamento igualitário à fala. Ou seja, a escola não deve dar primazia à escrita e deixar a oralidade de lado.

Recentemente, mais precisamente, em 2018, acontece a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). A BNCC manteve o tratamento dado aos gêneros, assim como aos gêneros do discurso propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; Brasil, 1998). Com isso, o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa deve explorar diferentes gêneros discursivos, assim como diferentes semioses e suportes.

Trabalhar os eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemióticas) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p. 68).

Para a BNCC (2018, p. 73), “o Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2018, p. 73). Sendo assim, em se tratando do eixo produção de textos, a BNCC (orienta que o trabalho pedagógico deve contemplar diferentes linguagens, semioses e suportes. Isto é, o ensino da produção de textos não deve se limitar apenas à produção de textos escritos, mas também abranger textos orais e multimodais/multissemióticos.

Mesmo com essas orientações estabelecidas pelos documentos oficiais, em livros didáticos de Língua Portuguesa usados em escolas brasileiras, o eixo oralidade é pouco contemplado. Ou seja, em comparação aos eixos leitura e produção de textos escritos, o espaço dado à oralidade é mínimo. Em muitos casos, o espaço dado à oralidade se limita à leitura (em voz alta) de textos escritos e a prática de conversa (Luna; Rodrigues; Lima, 2022; Silva; Luna, 2014).

## **2.2 Das antologias aos gêneros orais: algumas reflexões**

Segundo Soares (1998), Bezerra (2010) e Silva e Luna (2013), até os anos de 1950, os materiais didáticos utilizados no trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa eram as Antologias ou Crestomatias. Tal material consistia em coleções de textos literários, em especial, de autores brasileiros e portugueses.

Com base nos textos do âmbito literário, eram realizadas atividades de análise e classificação de palavras presentes nas frases. Ou seja, a partir das frases que faziam parte dos textos literários, eram realizadas atividades de análise e classificação (Silva, 2017). Nessa época, acreditava-se que a memorização de regras da gramática faria com que os estudantes falassem de modo correto. Isto é, a memorização de normas gramaticais proporcionaria o aperfeiçoamento da sua fala.

Conforme Bezerra (2010), a partir dos anos de 1960, acontece a democratização do acesso à escola pública e acontece uma ampla contratação de professores de Língua Portuguesa. É nesse cenário que surge o livro didático de

Língua Portuguesa com a finalidade de fornecer subsídios ao trabalho pedagógico do professor.

Segundo Bezerra (2001) e Silva (2017), os primeiros livros didáticos de Língua Portuguesa eram organizados por meio de exercícios de leitura e compreensão de textos que privilegiavam a decodificação de informações/mensagens, exercícios de análise/classificação da morfologia/sintaxe e exercícios de técnicas de redação que privilegiavam as tipologias textuais (descrição, narração e dissertação).

Nesse cenário, surge uma pequena quantidade de gêneros textuais nos livros didáticos. São exemplos: charges, histórias em quadrinhos, publicidades, notícias, tirinhas, etc. Mesmo incipiente, são os primeiros vestígios da diversidade de gêneros textuais não se resumindo mais aos livros didáticos (Bezerra, 2001).

De acordo com Silva e Luna (2013), Silva e Luna (2014) e Silva (2017), por causa da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o trabalho pedagógico privilegiou a abordagem dos elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, canal e referente), assim como emissão e decodificação/localização de mensagens. Isso aconteceu, a partir de textos verbais e não-verbais.

Bunzen (2007) enumera os fatos/acontecimentos que contribuíram para a modificação nos livros didáticos de Língua Portuguesa. O primeiro fato são as leis 5.672 e 5.592. Ambas de 1971, essas leis conduzem o ensino de Língua Portuguesa para “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”, enfatizando diferentes linguagens, assim como textos verbais e não-verbais. Com essas leis, os livros didáticos usados nas escolas, nos anos de 1970 e de 1980, já traziam textos de comunicação em massa e textos midiáticos (impressos).

O segundo fato são as pesquisas da Teoria da Comunicação. Com base na emissão, decodificação/recepção de mensagens e nas funções da linguagem, os estudos da comunicação proporcionaram a “abertura” para as análises textuais com textos verbais e não-verbais (Bunzen, 2007).

O terceiro fato são as pesquisas sobre o letramento, assim como os estudos sobre os gêneros discursivos nos anos 1990. Para Bunzen (2007), as discussões sobre letramento e gêneros discursivos são tomadas como elementos de fundamental importância pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997; Brasil, 1998). Com as orientações desse documento, o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa deve promover situações didáticas com a diversidade

textual, ou melhor, com a diversidade de gêneros do discurso vindos de diferentes esferas sociais. Com as orientações desse documento, os gêneros são objetos de ensino. Por isso, os livros publicados após esse documento já introduzem uma maior quantidade de gêneros.

O quinto fato é o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD). Segundo Bunzen (2007), com sua realização desde 1995, esse contribuiu para o aumento da quantidade de gêneros nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Com base nesse programa, os livros didáticos devem atender a critérios de análise ligados a quatro elementos: diversidade textual acompanhada da exploração dos seus contextos comunicativos/esferas sociais, finalidade, temáticas/assuntos, organização composicional, estilos verbais, aspectos relativos à textualidade, etc.

Com base nesses cinco fatos, nos últimos anos, os livros didáticos de Língua Portuguesa têm ampliado cada vez mais a quantidade de textos autênticos e reais, promovendo a perspectiva da diversidade/variedade textual. Ou seja, cada vez mais, os livros didáticos trazem gêneros escritos, multimodais e orais. Este último é o objeto de discussão deste trabalho.

Segundo Travaglia (2013), os gêneros orais podem ser definidos como exemplares de textos cuja realização ou materialização acontece através da voz humana. Esses gêneros podem até ter uma versão inicial por meio da escrita. Porém, sua materialização no cotidiano acontecerá por meio da oralidade. Para o autor,

Gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita. Assim, por exemplo, a conferência ou a comunicação científica em eventos acadêmico-científicos podem ter uma versão escrita, mas foram produzidas para serem realizadas oralmente. O mesmo se pode dizer de uma peça de teatro escrita para ser representada (realizada oralmente) (Travaglia, 2013, p. 4).

Dessa forma, os gêneros orais são aqueles cuja produção acontece por meio da voz humana. Isto é, as concretizações dos gêneros orais acontecem através da oralidade.

De acordo com Marcuschi (2014), o conceito de oralidade está diretamente ligado à utilização da linguagem oral em situações de interação. A oralidade não se limita apenas à produção, como também à escuta. Para o autor, os usos da linguagem oral acontecem em diferentes contextos comunicativos, como, por exemplo: públicos

e privados. Além disso, os usos da linguagem oral podem envolver registros formais ou registros informais.

Segundo Silva Júnior (2017), a produção de textos abrange diferentes registros da linguagem: escrita e oral. Em relação à produção de texto oral, ela possui diferentes modalidades: formal e informal, espontânea e não espontânea. A escolha de cada uma das modalidades acontece, de acordo com a situação comunicativa de uso. Desse modo, o uso da oralidade é vinculado ao momento comunicativo de uso, passando, assim, por um processo de adequação. Com isso, o falante tem a função de refletir acerca da situação de interação e adequar seu texto ao momento do processo interativo.

Na visão de Silva Júnior (2017), o uso da oralidade vem acompanhado de outras linguagens, as quais contribuem para a efetivação da interação. Em outras palavras, a linguagem oral aparece em junção com outras linguagens mobilizadas pelo corpo, como: expressões da face, gestos, olhares, movimentos do corpo, etc. Tais linguagens são denominadas por Schneuwly e Dolz (2011) como *Multissistemas da oralidade*, ou seja, multicódigos que fazem parte dos usos orais.

### Meios não linguísticos da comunicação oral

| MEIOS PARALINGÜÍSTICOS  | MEIOS CINÉSICOS  | POSIÇÕES DOS LOCUTORES                                       | ASPECTOS EXTERIORES                                   | DISPOSIÇÕES DOS LUGARES  |
|---|--|--|---|--|
| Qualidade da voz<br>Melodia<br>Locução<br>Pausas<br>Respiração<br>Risos<br>Suspiros | Atitudes corporais<br>Movimentos<br>Gestos<br>Trocas de olhares<br>Mímicas faciais | Ocupação de lugares<br>Espaço<br>Distância<br>Contato físico | Roupas<br>Disfarces<br>Penteados<br>Óculos<br>Limpeza | Lugares<br>Disposição<br>Iluminação<br>Disposição das cadeiras<br>Ordem<br>Ventilação<br>Decoração |

**Fonte:** Schneuwly e Dolz (2011, p. 134)

Nesse sentido, os usos da linguagem oral não se materializam apenas por meio do código verbal. Ou seja, existem outras linguagens que participam da situação de interação e apoiam/favorecem a produção de sentido.

Conforme Cavalcante e Melo (2007), o trabalho com a oralidade não se resume apenas a estimular conversas entre estudantes. Trabalhar com a oralidade na aula de Língua Portuguesa significa estimular a prática da reflexão, bem como estimular os usos da língua por meio dos gêneros orais. Para as autoras, o trabalho com a

oralidade não se limita a simplesmente fornecer o nome do gênero e solicitar sua produção. Com isso, é necessário orientar os estudantes como produzir um gênero oral. Além disso, é necessário que eles se apropriem/familiarizem com as características dos gêneros.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que o ensino da produção de texto oral deve acontecer através de um trabalho organizado, sequenciado e sistemático. Isto é, o ensino da produção de gêneros orais deve acontecer por meio das sequências didáticas. Nas palavras dos autores, “uma "sequência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 96).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a sequência didática é um conjunto de atividades com etapas sequenciais, cujo objetivo é didatizar um determinado conteúdo de modo gradual. Desse modo, as sequências didáticas são atividades construídas através de passos e etapas relacionadas.

Diante dos aspectos discutidos, o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa deve acontecer através da diversidade textual, ou melhor, através de gêneros. O trabalho pedagógico com o eixo oralidade também deve seguir essa orientação. De acordo com Cavalcante e Melo (2007), o trabalho com a oralidade deve promover o acesso do estudante a diferentes gêneros orais, ou seja, à variedade de gêneros. Além disso, o trabalho com a oralidade deve promover a familiarização dos estudantes com as características dos gêneros (finalidade, conteúdo temático, forma composicional e o estilo verbal) e com as suas condições de produção (finalidade, a quem é destinada a produção, em qual veículo (geralmente) é divulgada, o suporte, quem participará da produção).

O trabalho com a oralidade também deve promover a reflexão dos estudantes sobre os usos formais e informais da oralidade. Ou seja, em quais contextos eles devem usar a fala formal e a informal. Além do mais, o trabalho com o ensino do eixo oralidade deve levar os alunos a refletirem sobre os níveis de interação entre os sujeitos envolvidos, a quantidade de participantes, as características dos tons utilizados (tom formal ou informal), como defendem Cavalcante e Melo (2007).

Conforme Luna, Rodrigues e Lima (2022), o ensino de Língua Portuguesa tem a finalidade de formar sujeitos que consigam usar a língua de modo competente. Isto é, sujeitos que consigam escolher os usos adequados para as diferentes situações de interação. Essas situações de interação acontecem através da escrita e da oralidade.

O ensino de português como língua materna está presente nas escolas para formar usuários competentes da língua. Isso implica tornar os estudantes aptos a fazerem escolhas adequadas em situações específicas de interação social. Os alunos, portanto, vão às aulas de português para apreender os usos da língua em suas múltiplas possibilidades de práticas sociais, que ocorrem tanto na modalidade escrita quanto na oral. Logo, além de a escola ensinar a ler e a escrever, é relevante que o trabalho com a oralidade seja fruto de práticas reflexivas (p. 8179).

Dessa forma, como as situações de interação social podem acontecer através de diferentes linguagens (o que inclui a oralidade), a escola não deve se limitar a trabalhar apenas a leitura e a escrita. Sendo assim, o eixo oralidade deve fazer parte do trabalho pedagógico, das situações didáticas e dos materiais didáticos (livros didáticos e gramáticas escolares).

### **3 METODOLOGIA**

Este trabalho desenvolve uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2007), a pesquisa de abordagem qualitativa deixa de lado os dados quantitativos e estatísticos. Ela tem o foco perceber como se dá a materialização de um determinado fenômeno social.

Além disso, este trabalho desenvolve uma pesquisa de natureza documental. Segundo Severino (2007), a pesquisa documental é caracterizada pelo acesso do pesquisador a diferentes tipos de documentos. Esses documentos ainda não passaram por um processo de análise qualitativa. Nesse sentido, o pesquisador realizará esse processo de análise. Para realizar uma pesquisa documental, o pesquisador pode realizar a análise de diferentes documentos, os quais podem ser impressos, escritos, orais (narrativas orais), imagens etc.

Desse modo, a pesquisa documental acontece quando o pesquisador deseja realizar a análise minuciosa de algum documento – cartilhas, leis, programas, projetos, livros escolares, gramáticas, documentos publicados por órgãos públicos etc. -, tendo como objetivo verificar o tratamento que é dado a um determinado objeto nesses documentos. Após a seleção do documento analisado o pesquisador, deverá

estabelecer quais os critérios de análise. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a revisão de literatura, a análise documental e a descrição dos dados.

O corpus de análise deste trabalho é o livro didático de Multiversos: Língua Portuguesa – Ensino Médio de autoria de Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Kiyoharu. Sanches Oda. O livro em questão é do ano de 2020. O motivo da escolha desse livro didático é pelo fato dele estar sendo utilizado em escolas da rede estadual de ensino.

Com o propósito de concretizar o objetivo geral e específicos, realizamos a análise e a descrição dos dados obtidos, por meio das seguintes categorias: (I) Tratamento dados às atividades orais; (II) Gêneros orais propostos pela coleção (variedade de gêneros); (III) Orientações para a produção de gêneros orais.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos com a análise do livro didático de Multiversos: Língua Portuguesa – Ensino Médio.

### **4.1 Análise dos Dados**

Diante das análises realizadas, foi possível perceber que o enfoque dado ao eixo oralidade, livro didático de Multiversos: Língua Portuguesa – Ensino Médio, é bastante superficial. O livro didático em questão traz poucas atividades voltadas ao trabalho com a oralidade. Tais atividades são voltadas à oralização do texto escrito, além de desconsiderar as especificidades da oralidade.

Para concretizar os objetivos propostos, realizamos a análise com 03 (três) categorias, a saber: (I) Tratamento dados às atividades orais; (II) Gêneros orais propostos pela coleção (variedade de gêneros); (III) Orientações para a produção de gêneros orais.

Com a primeira categoria de análise “Tratamento dados às atividades orais”, foi possível perceber que o livro didático em questão traz atividades voltadas à promoção da oralização de textos escritos, conforme apontam Luna e Gomes (2020).



Compartilhar **gostos** e **interesses** pode gerar oportunidade para consolidar vínculos e fortalecer tanto a identidade individual quanto a coletiva. Além disso, ouvir e receber sugestões permite conhecer novas informações, culturas e realidades e ampliar o repertório sobre determinado assunto.

7. Agora, você vai elaborar sua própria lista. Escolha dez obras que foram importantes para você, que marcaram sua vida. Podem ser livros, filmes, álbuns de música, pintura, obra arquitetônica etc. Defina dez itens de um desses objetos e registre-os no caderno. Em um dia combinado com o professor, apresente sua lista para a turma.

**Fonte:** CAMPOS, M. T. A.; ODA, L. S. Multiversos: Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2020, p. 40.

- Reúna-se com seu grupo e faça uma pesquisa sobre os modos de participação popular na formulação de políticas públicas no Brasil. Em grupo, listem conquistas sociais alcançadas por meio da iniciativa popular. Sistematizem as informações obtidas e compartilhem com a turma em um debate sobre problemas administrativos ou sociais em sua cidade, cuja solução possa ser proposta à administração pública local pela própria população usando os meios de participação popular disponíveis.

**Fonte:** CAMPOS, M. T. A.; ODA, L. S. Multiversos: Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2020, p. 125.

A primeira atividade solicita a produção de uma lista e a sua posterior conversão do texto escrito para o texto oral. Ou seja, é uma atividade que parte da elaboração de um texto escrito que deve ser, em seguida, transposto para a oralidade. A segunda atividade segue a mesma perspectiva, partindo da solicitação da elaboração de uma pesquisa e sua posterior conversão para a modalidade oral da linguagem. Tais atividades têm o mero objetivo de promover a oralização do texto escrito para a oralidade. Tais atividades deixam de lado a abordagem de distintas especificidades e particularidades da linguagem oral, tais como: aspectos prosódicos, entonação, turnos de fala, tópicos discursivos, marcadores conversacionais, etc., como apontam Bloter e Suassuna (2016).

11. Como leitor, pode-se concordar ou discordar da ideia que o texto propõe, assim como se pode gostar ou não gostar do texto. Essas opiniões, no entanto, não se relacionam necessariamente com a qualidade literária da obra. Compartilhe com a turma sua opinião sobre o trecho que você leu. Para isso, considere as orientações a seguir.

- Lembre-se que emitir uma opinião não significa apenas classificar o texto com um adjetivo. Ela deve ser baseada em argumentos e critérios estéticos, afetivos e éticos. Assim, é preciso elencá-los e estruturá-los para ajudar a defender sua opinião perante seus colegas, na data previamente combinada para a apresentação.
- Ao preparar sua fala, lembre-se de responder às questões: você gostou do texto? Por quê? As personagens são vetores ideológicos, ou seja, defendem ideias e valores por meio do que falam, do que fazem e do modo como reagem. Você concorda com a ideia que, por meio delas, o texto defende? Por quê?
- Defina também com a turma quem ficará responsável por organizar a ordem das apresentações e orientar os turnos de fala. É importante definir previamente o tempo que cada um terá para apresentar sua opinião.

O objetivo desta atividade é defender pontos de vista com base em argumentos, mesmo que para compartilhar gostos e opiniões. Além disso, é importante observar, nas colocações de seus colegas, aspectos e perspectivas que você eventualmente não tenha notado sobre o texto e, se julgar pertinente, rever as respostas que tenha dado às questões.

**Fonte:** CAMPOS, M. T. A.; ODA, L. S. Multiversos: Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2020, p. 63.

A atividade acima aborda uma das especificidades da oralidade, a saber, turnos de fala. Tal atividade solicita a elaboração de um posicionamento em relação a um texto presente no livro didático. A atividade traz algumas orientações que devem ser observadas pelos alunos, ao elaborarem sua fala. Uma das orientações é justamente atentar para a sequência das apresentações e para os turnos de fala.

Luna, Rodrigues e Lima (2022) defendem que a oralidade deve ser contemplada pelo trabalho pedagógico e das situações de aprendizagem. Para os autores, a escuta, bem como a análise de diferentes gêneros orais possibilita que os estudantes compreendam e se apropriem das características, suas finalidades/funções, etc. A escuta e a análise de diferentes gêneros possibilita que os alunos consigam compreender o funcionamento de distintos gêneros, percebendo suas características, tais como: estratégias de manutenção/progressão de tópicos, questões lexicais, questões de tom formal/informal, questões sintáticas, papéis atribuídos aos falantes/ouvintes etc. Tal postura está em sintonia com Botler e Suassuna (2016). O livro didático em jogo carece de questões que promovam a reflexão do alunado acerca das especificidades da oralidade.

Com a categoria “Gêneros orais propostos pela coleção (variedade de gêneros)”, foi possível perceber que o livro didático em questão traz uma pequena quantidade de gêneros orais. O livro didático em questão traz uma boa quantidade de

gêneros escritos e multimodais, que servem como base para a realização das atividades de compreensão de textual, produção de texto e análise linguística. Em se tratando desses eixos de ensino, o livro didático realiza uma abordagem pautada nas características sociocomunicativas dos gêneros (finalidade comunicativa, conteúdo, temática, forma composicional e estilo verbal).

Em se tratando da diversidade de gêneros orais, podemos apontar uma incipiente quantidade, tendo em vista que o livro didático em questão é utilizado nos três anos do Ensino Médio. Tal manual traz as propostas de produção dos seguintes gêneros orais: vídeominuto, debate, assembleia deliberativa, vídeocurrículo e documentário. Essa quantidade é pouca, quando comparada aos gêneros escritos e multimodais (que aparecem em maior quantidade).

Sobre essa questão, Luna, Rodrigues e Lima (2022) defendem que a diversidade textual é um elemento de extrema importância a ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. Tal postura vai contra a tese de que a escola tem a finalidade de se resumir ao ensino da leitura e da escrita. Com isso, tais autores defendem – veementemente – que o eixo oralidade deve fazer parte das rotinas educacionais. Nesse sentido, a diversidade de gêneros orais é de fundamental relevância para possibilitar o contato dos estudantes, bem como a sua apropriação.

Com a categoria “Orientação para a produção de gêneros orais”, foi possível perceber que as atividades propostas pelo livro didático em questão são pautadas nas etapas da produção de texto (planejamento, produção, avaliação, revisão e compartilhar).

## Videocurrículo

Um número crescente de empresas requisita, além do currículo, um vídeo de apresentação dos candidatos que pleiteiam uma vaga de emprego, no qual podem incluir informações não previstas em um currículo.

### » O que você vai fazer

Você vai criar um vídeo de apresentação pessoal simulando a participação em um processo de seleção. Para começar, imagine qual seria a vaga disputada.

Assista ao tutorial virtual do Senac RJ sobre como fazer um videocurrículo. Ele fornece orientações detalhadas sobre como produzir um vídeo para ser enviado a uma empresa ao candidatar-se a uma vaga de emprego. Disponível em: <https://youtu.be/mvGCQ3zpTVg>. Acesso em: 25 ago. 2020.

### » Planejar

No vídeo, é fundamental que você destaque suas habilidades. No campo acadêmico, destaque as áreas em que você já tenha adquirido desenvolvimento, como produção de texto, resolução de cálculos, solução de problemas de ordens diversas e outras. Fale sobre suas características pessoais que podem ser úteis para o cargo pretendido, como facilidade de comunicação, criatividade etc. É interessante falar sobre habilidades artísticas ou esportivas para que o entrevistador possa traçar melhor o seu perfil como candidato.

### » Produzir

Siga as instruções presentes no tutorial sugerido: tenha cuidado com a captação de som; realize a filmagem em ambiente iluminado, silencioso e organizado. Caso filme com o celular, lembre-se de gravar o seu vídeo com o dispositivo posicionado na horizontal.

### » Avaliar

Assista ao vídeo para avaliar sua apresentação, sua dicção, sua postura e sua aparência. Verifique se sua fala está audível e clara e avalie também se conseguiu comunicar o que havia planejado. Regrave o vídeo quantas vezes achar necessário para chegar a um resultado que ache satisfatório.

### » Compartilhar

No prazo combinado, entregue ao professor o vídeo no formato de arquivo especificado. Você poderá também compartilhá-lo com seus colegas para avaliar as qualidades, bem como os problemas, que podem ser evitados em vídeos futuros.

**Fonte:** CAMPOS, M. T. A.; ODA, L. S. Multiversos: Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2020, p. 130.

A atividade acima propõe a produção do gênero oral videocurrículo. Tal atividade é baseada nas etapas da produção de texto: planejamento, produção, avaliação e compartilhar. Isto, o aluno não produz o gênero do nada, mas ele conta com orientações específicas para cada etapa. Esse tratamento acontece em todas as atividades voltadas à produção de gêneros orais.

Apesar do livro didático em foco trazer poucos exemplares de gêneros orais (e, conseqüentemente, poucas propostas de produção de gêneros orais), as atividades são pautadas nas etapas da produção de texto, bem como nas orientações de elaboração. Todas as atividades de propostas de produção de gêneros orais aparecem acompanhadas de orientações para cada uma das etapas da produção. Ou seja, com base nas características de cada gênero oral, as atividades trazem

orientações para o planejamento, para a produção, para a revisão, para a publicação, para o compartilhar e para a avaliação.

Diante dos aspectos mencionados nas três categorias de análise, é possível perceber que o livro didático analisado carece de atividades que instiguem a reflexão do alunado em relação às especificidades e particularidades da modalidade oral da linguagem, como: aspectos prosódicos, entonação, turnos de fala, tópicos discursivos, marcadores conversacionais, etc., conforme destacam Bloter e Suassuna (2016). Além disso, foi possível constatar que o manual em questão carece da diversidade/variedade de gêneros orais.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No referido trabalho, refletimos acerca do tratamento dado ao eixo oralidade no livro didático de *Multiversos: Língua Portuguesa – Ensino Médio*, objetivando responder à seguinte questão de investigação: *Qual o enfoque dado ao eixo oralidade no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio?*

Com base nas análises realizadas, foi possível perceber que o enfoque dado ao eixo oralidade pelo livro didático de *Multiversos: Língua Portuguesa – Ensino Médio* é bastante incipiente. Tal constatação se dá, devido às atividades orais deixarem de lado a reflexão sobre as especificidades e particularidades da linguagem oral, resumindo a atividades de oralização da escrita (Luna e Gomes, 2020). Além disso, tal livro didático apresenta poucos exemplares de gêneros orais. Ou seja, uma pequena quantidade de gêneros orais é contemplada nesse manual.

Por outro lado, mesmo que o livro didático em questão contemple um número pouco considerável, sua abordagem é positiva. Em outras palavras, as atividades de produção de gêneros orais são baseadas nas etapas da produção de texto, além de tais atividades serem acompanhadas de orientações vinculadas a cada uma dessas etapas.

Como propostas para futuras pesquisas, sugerimos: o espaço concedido ao eixo oralidade nas formações continuadas da rede estadual de Pernambuco. Acreditamos que a promoção de formações continuadas para o eixo oralidade é algo de fundamental importância, uma vez que contribui para o acesso dos professores a

teorias relativas a esse eixo de ensino, o que, por sua vez, contribui para a escolha de livros didáticos com enfoques adequado às especificidades de cada eixo de ensino.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. A.. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.. (Org.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BOTLER, L. M. A. R.; SUASSUNA, L. O tratamento das especificidades da modalidade oral da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. **Revista Educação e Linguagens**, v. 5, n. 9, p. 84-106, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/6443>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUNZEN, C.. **Ensino de Língua Portuguesa** Glossário: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, Faculdade de Educação - UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ensino-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 17 set. 2024.

CAMPOS, M. T. A.; ODA, L. S. **Multiversos: Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2020.

CAVALCANTE, M. C. B.; TEIXEIRA, C. T. V.. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B.. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p. 89-102.

COSTA-HÜBES, T. C.. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em Língua Portuguesa. **Confluência**, v. 1, p. 129-146, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

LUNA, E. A. A.. O espaço da oralidade em planos de ensino da licenciatura em letras. **Revista Letras**, v. 1, p. 301-320, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39355>. Acesso em: 1 out. 2024.

LUNA, E. Á. A.; RODRIGUES, S. G. C.; LIMA, H. K. C.. Tipos de atividades de oralidade: um estudo sobre o Livro Didático Português. **Fórum Linguístico**, v. 19, p. 8177-8189, 2022. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/77223>

LUNA, E. Á. A.; GOMES, R. F. . Oralidade e ensino: uma análise das atividades nos livros didáticos de português. **(Con)textos Linguísticos**, v. 14, p. 507-523, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/31151/22547>. Acesso em: 4 out. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo : Atlas 2007.

MARCUSCHI, B.. **Oralidade**. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Ceale, Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/oralidade>. Acesso em: 6 out. 2024.

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

PERFEITO, A. M.. Concepções de Linguagem e Ensino Gramatical. In: **Anais do XII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Recife, p. 1-13, 2006. Disponível em: [endipe.pro.br/antecedentes/13/paineis/paineis\\_autor/T1371-1.doc](http://endipe.pro.br/antecedentes/13/paineis/paineis_autor/T1371-1.doc). Acesso em: 07 out. 2024.

PIETRI, E.. Atuação sobre a materialidade textual: objeto de ensino/aprendizagem de língua materna.. **Estudos Linguísticos**, v. 2, p. 93-102, 2007. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/38.PDF>. Acesso em: 2 out. 2024.

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

SANTOS, C. F.. A formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 3, n. 2, p. 27-37, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/605/620>. Acesso em: 23 set. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHNEUWLY, B.. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; e colaboradores. **Gêneros orais e**

**escritos na escola.** [Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. DOLZ, J.. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, E. C. L.; LUNA, E. Á. A. Oralidade no livro didático: os primeiros passos de um longo caminho. **Revista Encontros de Vista**, Recife, v. 2, n. 14, jul./dez., p. 29-44, 2014. Disponível em:

<https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/462>. Acesso em: 01 out. 2024.

SILVA JÚNIOR, I. F.. **O anúncio publicitário no youtube:** uma proposta de produção textual. 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, S. P.. **A compreensão de texto na coleção português linguagens – ensino médio (1994-2013):** evolução histórica e perspectivas atuais em debate. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística)-Universidade Federal da Paraíba, 2017.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S.. DA SILVA, Silvio Profirio et al. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). **Olhares**, v. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2016/portugues\\_artigos/da\\_decodificacao\\_a\\_construcao\\_de\\_sentido.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2016/portugues_artigos/da_decodificacao_a_construcao_de_sentido.pdf). Acesso em: 28 out. 2024.

SOARES, M.. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino.**São Paulo: EDUC, 1998.

SUASSUNA, L.. Instrumentos de Avaliação em Língua Portuguesa – Concepções de Linguagem em jogo. In: **SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**, 2., 2006, Recife. Anais... Recife: UFPE, 2006.