



Ensino funcional de língua portuguesa: Práticas orais

Rosânia Fagundes de Jesus¹
Fabricio da Silva Amorim²

Resumo

Este artigo – que se propõe a discutir práticas de oralidade no ensino de língua portuguesa – caracteriza-se como uma revisão narrativa baseada em aportes teóricos e pedagógicos advindos de três escopos temáticos, quais sejam: (i) o funcionalismo linguístico, especialmente na sua interface com o ensino (Sperança-Criscuolo, 2014; Amorim, 2020); (ii) os estudos de gênero textual, nomeadamente os que tratam dos gêneros orais (Marcuschi, 2003; 2007; 2010; Magalhães, 2008) e (iii) as diretrizes oficiais que orientam ou normatizam o ensino no Brasil (Brasil, 1998; 2018). Assim, desenvolve-se argumentação em defesa do (re)conhecimento da oralidade como objeto de ensino, devendo, assim, ser explorado por meio de atividades que promovam, na sala de aula, a escuta/recepção e a produção dos gêneros orais, de modo a contemplar suas especificidades textuais e os seus propósitos comunicativos. A discussão apresentada conduz à conclusão de que as práticas orais devem viabilizar o acionamento e o constante exercício de habilidades (sócio)linguísticas e pragmático-discursivas através da execução de ações que, baseadas na língua em uso, contribuam para tornar o ensino de português mais funcional tanto de um ponto de vista pedagógico quanto social.

Palavras-chave:

Ensino de língua portuguesa; Oralidade; Funcionalismo

Sobre os autores:

¹ Especialista em Didática da Língua Portuguesa (IFBA); professora da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). E-mail: rosaniarfj@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1675-6879>

² Doutor em Estudos Linguísticos (UNESP); professor do Instituto Federal da Bahia (IFBA). E-mail: fabricioamorim@ifba.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9784-0687>

INTRODUÇÃO

A oralidade, entendida como eixo didático, costuma ser negligenciada nas aulas de português: geralmente, as práticas orais, em sala de aula, restringem-se à oralização de textos escritos por meio da apresentação de seminários e de peças teatrais, por exemplo. Desse modo, não se exploram, apropriadamente, especificidades discursivas e formais da oralidade para a promoção de letramentos (sócio)linguísticos. Carvalho e Ferrarezi Júnior (2018) lembram que

Embora sistematicamente desprezado pelas escolas brasileiras, o ensino da oralidade é previsto na legislação há muito tempo. Desde a Nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/96), que ensejou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já em 1997, a necessidade de a escola ocupar tempo do ensino regular com questões de oralidade é marcante (Carvalho; Ferrarezi Jr, 2018, p. 23).

Desse modo, embora se trate de uma recomendação relativamente antiga – e reiterada pela recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, o ensino da oralidade ainda se revela como um desafio, sobretudo quando concebido a partir da uma abordagem funcional (Amorim, 2020), que a reconhece não apenas como um pretexto para aportes conteudistas, mas como um instrumento necessário às práticas sociais de linguagem.

Este artigo¹ se propõe a discutir as práticas de oralidade no ensino de língua portuguesa com base em aspectos teórico-pedagógicos advindos de três escopos temáticos, quais sejam: (i) o funcionalismo linguístico, especialmente na sua interface com o ensino (Sperança-Crisuolo, 2014; Amorim, 2020); (ii) os estudos de gênero textual, nomeadamente os que tratam dos gêneros orais (Marcuschi, 2003; 2007; 2010; Magalhães, 2008) e (iii) as principais diretrizes oficiais que orientam ou normatizam o ensino no País (BRASIL, 1998; 2018). Assim, desenvolve-se argumentação em defesa do (re)conhecimento da oralidade como objeto de ensino necessário ao acionamento e ao exercício de habilidades linguísticas e sociolinguísticas.

O texto está organizado da seguinte maneira: na próxima seção, *Ensino*

¹ O presente trabalho caracteriza-se como um artigo de revisão. Artigos de revisão, como apontam Botelho, Cunha e Macedo (2011), podem pertencer a duas categorias metodológicas distintas, a saber: a revisão narrativa, que não adota critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise da literatura, e a revisão bibliográfica sistemática, realizada, essencialmente, por meio de estratégias sofisticadas e exaustivas de busca e análise da literatura em investigação. Assim, mais especificamente, este trabalho – na medida em que seleciona e interpreta conceitos a partir de critérios que subjazem à experiência teórico-subjetiva dos seus autores –, configura-se como uma revisão narrativa.

funcional de português, discutem-se alguns pressupostos basilares do funcionalismo linguístico e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. A seção subsequente, *O eixo da oralidade: recomendações oficiais*, é dedicada à análise de diretrizes que constam dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da oralidade. Em seguida, na seção *O eixo da oralidade: gêneros textuais e ações didáticas*, aborda-se a noção de gêneros textuais, destacando o seu lugar nas práticas didáticas de oralidade. Por fim, a seção *Oralidade e desenvolvimento (sócio)linguístico* trata da relevância do trabalho baseado em gêneros textuais orais para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociolinguísticas, ao que seguem as *Considerações Finais* e as *Referências*.

ENSINO FUNCIONAL DE PORTUGUÊS

O Funcionalismo é uma vertente teórica dos estudos linguísticos modernos cujo princípio basilar diz respeito ao reconhecimento da convergência entre a estrutura da língua e os usos que dela são feitos. Dessa maneira, uma análise funcionalista mobiliza aspectos que extrapolam os limites da forma linguística, incorporando fatores do contexto em que essa forma é usada: nesse paradigma de investigação linguística, elegem-se fatores de natureza pragmático-discursiva para explicar a organização do sistema linguístico, caracterizando-se, portanto, como um modelo de análise que, levando em consideração a situação comunicativa (o contexto discursivo, os interlocutores e suas intenções), revela que o uso molda a organização linguística (Sperança-Crisculo, 2014).

A perspectiva funcional da linguagem – que a investiga, portanto, a partir de uma dimensão interacional na qual o sistema linguístico se mostra maleável e heterogêneo – tem fornecido importantes contributos para o ensino de línguas (Casseb-Galvão; Neves, 2017; Amorim, 2020;)². De modo geral, essa vertente descreve a língua como uma atividade comunicativa funcional, uma vez que está a serviço de diversas práticas sociointerativas. Os estudos desenvolvidos sob essa perspectiva atestam que a língua se materializa no/pelo uso, exibindo formas linguísticas variáveis e mutáveis, que não se encontram, portanto, “em estado de dicionário” (expressão do poeta Carlos Drummond de Andrade, em “Procura da poesia”, que tão bem remete à ideia de língua como um sistema estático); pelo contrário, apresentam natureza instável e se adaptam a necessidades sociocognitivas e pragmáticas dos seus usuários.

É válido acrescentar que a noção de língua(gem) defendida pelo Funcionalismo alinha-se à perspectiva de Bakhtin (2011), que assinala o papel da

² Em relação a esses contributos, cabe destacar também a Sociolinguística, mormente em sua vertente educacional (Bortoni-Ricardo, 2005), que tem se voltado para as questões pedagógicas da língua, concebida como um sistema variável resultante da heterogeneidade social, com vistas a promover uma abordagem de ensino menos prescritiva e mais descritiva.

interação e do contexto para o conhecimento sobre a estrutura da língua, visto que

[...] a língua materna – seu vocabulário e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (Bakhtin, 2011, p. 282).

Sob esse enfoque, o ensino de língua portuguesa deve voltar-se ao *funcionamento* (real) e à *funcionalidade* da língua; daí tornar-se um *ensino funcional*. Segundo Amorim (2020), nesse contexto, o qualificador “funcional” assume duas acepções que se complementam – uma atrelada à sua acepção mais comum, isto é, “propósito”, “utilidade”; e outra baseada na concepção de “função” conforme o paradigma funcionalista da linguagem: “designa o caráter instrumental da língua, no sentido de seus usos serem relativamente determinados por intenções sociointerativas dos seus usuários” (Amorim, 2020, p. 374).

Com base nesses aspectos, entende-se que o ensino funcional de língua portuguesa adota abordagem conciliadora entre forma e função, estrutura e uso, linguagem e sociedade: o seu objeto de ensino-aprendizagem é concebido como um sistema que se materializa e (re)formula sentidos na interação verbal, em contextos reais de comunicação, servindo a necessidades de expressão e à construção de relações interpessoais e sócio-históricas. Vale frisar que essa perspectiva de ensino encontra respaldo em documentos oficiais que pautam a Educação Básica no Brasil, como a BNCC:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de *reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto* dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (Brasil, 2018, p. 139 – destaque acrescido).

O ensino funcional de língua portuguesa opõe-se, portanto, ao paradigma tradicional fundado na prescrição e classificação gramatical. Assumindo que os elementos linguísticos não estão rigorosamente determinados, podendo ganhar e/ou perder forma e sentido nos usos reais, o processo de ensino-aprendizagem, sob enfoque funcional, adota objetivos mais amplos que os tradicionalmente previstos, voltando-se para (i) a reflexão sobre as funções que os textos assumem em cada contexto; (ii) o reconhecimento dos diferentes propósitos comunicativos para os quais são exigidas formas e sequências linguísticas específicas e (iii) a prática de diferentes usos linguísticos, materializados por meio de gêneros textuais, para atender adequadamente a cada projeto de dizer.

Com isso, na dimensão metodológica, o ensino funcional prioriza a descrição linguística – e não a prescrição gramatical –, promovendo a reflexão sobre a língua e a prática contextualizada dos seus usos através de atividades pautadas por gêneros textuais. Além disso, operacionaliza, *funcionalmente*, a classificação gramatical (Amorim, 2020), de modo a torná-la um recurso para a recepção e produção linguística³.

Dessa maneira, essa perspectiva de ensino, ao se distanciar de um paradigma estritamente metalinguístico e classificatório, instaura na sala de aula práticas pelas quais se reconhecem os usos reais – e variáveis! – dos elementos gramaticais, dando-lhe um tratamento sociolinguístico e mais instrumental. A consideração do eixo da oralidade, nesse contexto, mostra-se como uma ação fundamental para a consolidação dessa abordagem didática, conforme se coteja nas seções a seguir.

O EIXO DA ORALIDADE: RECOMENDAÇÕES OFICIAIS

Os documentos oficiais, normativos ou consultivos, representam dispositivos que, no cenário educacional brasileiro, determinam a concepção e a execução de currículos. Entre esses documentos, emitidos por secretarias do Ministério de Educação, têm destaque os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujas versões para o Ensino Fundamental datam de 1997/1998, e a Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018. A oralidade, nesses documentos, figura ora como eixo didático, ora como objeto de conhecimento⁴.

Diferentemente do senso comum, nos estudos linguísticos, oralidade não se confunde com fala, visto que esta diz respeito à modalidade sonoro-verbal da língua, enquanto aquela representa uma prática sociodiscursiva, materializada por meio de gêneros textuais orais. Essa é uma distinção fundamental para entender o lugar da oralidade nos documentos oficiais e, por conseguinte, no ensino: não se trata de ensinar a operação motora denominada fala, mas de ensinar a receber e a produzir a fala tendo em vista fatores interacionais e socioculturais. Sobre isso, Marcuschi (2010) explica que

³ Já existe um número expressivo de trabalhos com sugestões didáticas que se alinham ao modelo funcional aqui defendido. Destacam-se, por exemplo, o estudo dos pronomes e dos advérbios como elementos dêiticos (Sousa; Machado, 2014); a análise dos efeitos de sentido provocados pelo uso dos advérbios como operadores argumentativos ou modalizadores discursivos (Azeredo, 2006); o emprego dos pronomes pessoais no português brasileiro (Amorim, 2014); o reconhecimento da função referencial dos substantivos e da função especificadora e restritiva dos adjetivos (Antunes, 2003), entre tantos outros.

⁴ Como *eixo didático*, a oralidade representa um dos domínios de ensino previstos para a disciplina Língua Portuguesa, como é o caso, por exemplo, da literatura e da gramática. Entendida como *objeto de conhecimento*, a oralidade assume a acepção de conteúdo programático (nesse caso, o “conteúdo” não é a oralidade em si, mas os gêneros textuais orais).

A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Por sua vez, a fala é uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto) sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio corpo (Marcuschi, 2010, p. 25).

A fala, isto é, “uso da língua na sua forma de sons sistematicamente situados e significativos” (Marcuschi, 2010, p. 25), é anterior à oralidade, que, por sua vez, configura-se como as “habilidades na língua falada” (Stubbs, 1986, p. 142 apud Marcuschi, 2007 p. 33). Contudo, essa é apenas uma distinção meramente didática, uma vez que, nos usos da língua, fala e oralidade estão imbricadas de modo indissociável.

De acordo com a BNCC, no ensino de língua portuguesa, “[...] os conteúdos articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (Brasil, 2018, p. 34). Nesse sentido, estão integrados aspectos da oralidade, da leitura/escuta, da produção textual e da análise linguística/semiótica (Brasil, 2018, p. 71). Em relação ao eixo da oralidade, essa integração de conteúdos deve contemplar as habilidades de

Refletir sobre diferentes contextos e condições de produção e circulação dos textos orais, considerando as diferenças em termos formais, estilísticos, linguísticos, multimodais e multissemióticos; promover a escuta ativa, a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos, multissemióticos, paralinguísticos e cinésicos mobilizados na produção e recepção dos textos; relacionar a fala e a escrita, levando-se em conta as especificidades de cada modalidade; oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece; refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto (Brasil, 2018, p. 79).

Ainda segundo esse documento, 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, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts*, entre outros gêneros (Brasil, 2018, p. 78).

Todavia, o tratamento da oralidade como eixo de ensino, em termos de diretrizes pedagógicas oficiais, não é inédito, haja visto que, nos PCN de língua portuguesa, já era previsto um conjunto de ações didáticas relativo a práticas orais, como se observa, por exemplo, no trecho a seguir:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível

mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (Brasil, 1998, p. 25).

Vale frisar que essa recomendação, além de atestar a necessidade de o ensino de português pautar atividades de escuta e produção oral, corrobora a ideia de uma abordagem funcional: as práticas oraís não devem ser conduzidas de maneira mecânica e aleatória; é preciso que elas se destinem a desenvolver habilidades para o uso público – e adequado – da linguagem, caracterizando-se, portanto, como “atividades que façam sentido de fato”, ou seja, que sejam funcionais.

Em resumo, observa-se que, já há algumas décadas, são explícitas as recomendações oficiais direcionadas ao eixo da oralidade. Mais recentemente, com a publicação da BNCC, tais recomendações foram validadas e detalhadas em relação aos gêneros textuais oraís que devem figurar como objeto de conhecimento no ensino de português.

Assim, é injustificável que práticas oraís sejam negligenciadas nesse ensino ou que sejam conduzidas como *práticas de fala*, e não como *práticas de oralidade*. Para atender, de maneira adequada, a essa necessidade pedagógica, é preciso compreender o lugar que os gêneros textuais oraís devem ocupar, em uma aula de língua portuguesa, a partir de uma relação de simetria com os gêneros distribuídos no eixo da escrita⁵, aspecto abordado na seção a seguir.

O EIXO DA ORALIDADE: GÊNEROS TEXTUAIS E AÇÕES DIDÁTICAS

O texto – pensado, sobretudo, a partir do eixo da escrita – tem ocupado um lugar de destaque nos estudos teórico-pedagógicos sobre o ensino de língua portuguesa: nunca se discutiu tanto a relevância linguística, social, cultural, pedagógica e política do texto. Se, antes, ele era visto com um pretexto para a análise gramatical, a abordagem que agora lhe é atribuída atravessa as fronteiras da metalinguagem e se revela em amplas dimensões, como a sociolinguística, a interacional e a política.

Visto sob múltiplas dimensões, o texto passou a ser reconhecido e operado como uma realização da língua que, circunscrita em práticas sociais, apresenta

⁵Em relação ao trabalho com o eixo da escrita, parece não haver dúvidas quanto à sua relevância e conseqüente presença no ensino de português. A leitura e a produção de textos escritos, como práticas também oficialmente respaldadas desde os PCN, têm promovido um deslocamento do ensino de um paradigma estritamente gramatical para o um paradigma textual-discursivo, o que se revela também nos materiais didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Contudo, nesse cenário, observa-se uma hierarquização entre os eixos da oralidade e da escrita, que acabou por marginalizar as atividades didáticas referentes ao primeiro.

certa regularidade temática e estrutural (Bakhtin, 2011). Nessa perspectiva, essa realização da língua, seja oral, seja escrita, é concebida como um *gênero textual*. De acordo com Marcuschi (2003), os gêneros textuais

[...] são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (Marcuschi, 2003, p. 19).

Ainda segundo o autor, os gêneros textuais se distribuem em um *continuum* de variação das realizações mais orais às mais escritas, em contextos de maior ou menor formalidade. E, apesar de se configurarem como enunciados relativamente estáveis (Bakhtin, 2011), servem às diversas necessidades socioculturais de comunicação, “caracterizando-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (Marcuschi, 2003, p. 19).

No âmbito escolar, o estudo do texto se consolidou com ênfase em suas realizações formais, tendo ficado restrito, por muito tempo, aos gêneros da escrita, mormente assentados na literatura canônica. Embora se reconheça, atualmente, uma diversidade maior de gêneros textuais nas práticas de ensino de língua portuguesa, a inserção dos gêneros orais segue lenta e sem adequada sistematização, a despeito das recomendações dos PCN e da BNCC.

Para uma mudança desse cenário, “cabe assinalar que, em uma aula de português, a oralidade não é ensinada, mas praticada, sobretudo sob a forma de gêneros que requerem monitoramento e adequação à norma culta” (Amorim, 2020, p. 385), corroborando, assim, a ideia de que o trabalho com a oralidade, em sala de aula, deve “[...] possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (Brasil, 1998, p. 67).

Segundo proposta de Leal, Brandão e Lima (2012), o trabalho com a oralidade deve organizar-se a partir de dimensões teórico-metodológicas que viabilizem tanto o reconhecimento de especificidades estruturais e discursivas dos gêneros orais quanto a sua prática efetiva. Para tanto, sugerem as autoras as seguintes ações didáticas:

- i) *valorização de textos de tradição oral*, como narrativas individuais e coletivas, mitos, lendas, cantigas, etc., o que se justifica pela sua importância como registro de valores simbólicos, literários e documentais que possibilitam o regaste das memórias e da cultura de um povo;
- ii) *oralização do texto escrito*, ação que instaura uma interface entre as práticas de leitura e de oralidade;
- iii) *reconhecimento da variação linguística nas relações entre fala e escrita*, por

meio da execução de tarefas que contemplem convergências entre gêneros orais e escritos, a fim de demonstrar, além das interrelações entre oralidade e escrita, um espectro de registros – variedades linguísticas – que caracterizam esses gêneros;

iv) *produção e compreensão de gêneros orais*, ação que, sendo subjacente às anteriores, deve basear-se em textos orais autênticos, circunscritos em contextos significativos, objetivando desenvolver competências linguísticas e discursivas tanto para produzir textos orais, de maneira espontânea, autônoma e criativa, quanto para recepcioná-los por meio de atividades de escuta.

Para que essas ações se caracterizem como métodos para um trabalho didático e sistemático com a oralidade, é preciso que se considerem os aspectos contextuais propostos por Fávero, Andrade e Aquino (2000):

- a) situação discursiva: formal, informal;
- b) evento de fala: casual, espontâneo, profissional, institucional;
- c) tema do evento: casual, prévio;
- d) objetivo do evento: nenhum, prévio;
- e) grau de preparo necessário para efetivação do evento: nenhum, pouco, muito;
- f) participantes: idade, sexo, posição social, formação, profissão, crenças etc.;
- g) relação entre os participantes: amigos, conhecidos, inimigos, desconhecidos, parentes;
- h) canal utilizado para a realização do evento: face a face, telefone, rádio, televisão, internet (Fávero; Andrade; Aquino, 2000, p. 18).

As ações e os aspectos assinalados são próprios de um trabalho de ensino de língua que se faz com/pelos gêneros textuais (orais). Assim, são vários os gêneros que podem servir à didatização da oralidade no ensino de língua portuguesa, como, por exemplo, o seminário, a mesa-redonda, o debate, a exposição oral, a entrevista – de emprego, opinativa, etc. –, o júri, a dramatização, o recital, o conto, o *podcast* e até mesmo a conversa espontânea (Travaglia et al, 2017).

Muitos desses gêneros, como o seminário, o debate e a dramatização, já são presenças patentes nas aulas de português (e de outros componentes curriculares da Educação Básica); observa-se, contudo, que a sua abordagem não explora, de maneira clara e sistemática, aspectos da oralidade que se mostram importantes para a formação sociodiscursiva dos estudantes.

Dessa maneira, para uma adequada operacionalização didática da oralidade, é necessário levar em consideração fatores de natureza distinta. De acordo com a discussão até aqui apresentada, esses fatores dizem respeito, principal e complementarmente, às recomendações oficiais e aos estudos sobre gêneros textuais. Realizado de maneira apropriada, o trabalho com a oralidade contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e sociolinguísticas, objetivo mais basilar do ensino de língua portuguesa.

ORALIDADE E DESENVOLVIMENTO (SÓCIO)LINGUÍSTICO

As práticas orais de linguagem acompanham a humanidade desde os tempos mais remotos. Antes da invenção e institucionalização da escrita, muitas sociedades ágrafas construía e propagavam seu legado por meio da tradição oral, manifestada em narrativas pessoais, mitos, lendas, cantigas, rezas/orações, ditados populares, etc. Muitas dessas produções eram o instrumento verbal de que determinadas comunidades dispunham para o seu letramento, fazendo da palavra falada a representação, a compreensão e a leitura do mundo, bem como a expressão de suas vozes, saberes e identidades. Hoje, no contexto educacional, essa importância das práticas orais goza de pouco reconhecimento em função da supervalorização dos gêneros escritos mais formais e daqueles emergentes dos contextos digitais.

Entre as razões que explicam a negligência pedagógica que acomete as práticas de oralidade, mostra-se preponderante o fato de a fala ser concebida como uma atividade espontânea e costumeira, percepção que endossa a falácia de que seria desnecessário trabalhar com a oralidade em sala de aula. De fato, conforme informam os PCN, “não é papel da escola ensinar o aluno a falar” (Brasil, 1998, p. 48); entretanto a escola deve se dedicar à tarefa de desenvolver a competência linguística do estudante para o uso eficiente e adequado da língua em diferentes situações. Esse uso, requer, por exemplo, o conhecimento das estratégias discursivas para expor ideias, construir argumentos, narrar fatos e histórias, defender pontos de vista e explicar situações (Antunes, 2003), aspectos que dizem respeito não à fala *per se*, mas à fala como um produto sociocomunicativo, isto é, a oralidade.

Oliveira (2010) argumenta que o trabalho ordenado com a oralidade é capaz de desenvolver as competências *comunicativa*, *discursiva* e *sociolinguística*, respectivamente definidas como: conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua e a habilidade de usá-lo em situações comunicativas concretas; conhecimento das regras do discurso para combinar formas gramaticais e lexicais por meio de diversos gêneros textuais, orais e escritos; habilidade para expressar e entender enunciados de modo adequado, de acordo com fatores socioculturais nas diferentes situações de interação. Em termos de habilidades, pode-se inferir que, no rol das competências comunicativa e discursiva, estão as habilidades linguísticas, enquanto as habilidades sociolinguísticas atrelam-se, evidentemente, à competência de mesma natureza⁶.

A escola constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas competências e habilidades: especialmente na disciplina Língua Portuguesa, é possível que os estudantes desenvolvam-se (sócio)linguisticamente por meio de

⁶Seguindo a BNCC, pode-se definir *competência* como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), e habilidade como a execução prática de uma competência, isto é, o “saber fazer”.

uma prática que – afastando-se da tradição gramatical estritamente normativa e classificatória – seja produtiva e reflexiva, contemplando usos variáveis da língua. Essa prática torna-se possível a partir de um trabalho constante com os diversos gêneros, com o intuito de assegurar o reconhecimento e, por conseguinte, o uso de mecanismos linguístico-textuais – operações discursivas com marcadores conversacionais, alternância apropriada de turnos da fala, processos de coesão, estratégias de argumentação e persuasão, regras (variáveis) da concordância, entre outros.

Para isso, pode-se partir de sequências didáticas baseadas em gêneros orais menos formais, como o relato de experiência e a contação de histórias, com vistas a acionar a desinibição e a segurança na comunicação oral. Posteriormente, pode-se desenvolver sequências com gêneros mais formais, como o debate, o discurso e o seminário, para promover exercícios de monitoramento e adequação linguística, visando aos usos públicos da língua (Brasil; 1998; Amorim, 2020). Trata-se, assim, de uma tarefa didática que, pautada pelo eixo da oralidade, deve caracterizar-se como uma prática contínua de escuta/recepção, reflexão, análise e produção dos textos orais (Magalhães, 2008).

Essa prática contribui para a formulação de textos – orais e também escritos – mais fluidos, planejados e adequados, de forma autônoma, autoral e criativa. Ademais, favorece a abordagem da variação linguística, uma vez que

[...] ganha interesse fazer os alunos perceberem as diferenças (lexicais, sintáticas, discursivas) que caracterizam a fala formal e a fala informal, destacando-se assim a variabilidade de atualização que a língua pode receber, de acordo com as diferenças concretas da situação comunicativa (Antunes, 2003, p. 113).

Dessa maneira, o trabalho com a oralidade instaura, na sala de aula, contextos de uso da língua que remetem, de maneira mais natural, à interação social, possibilitando, por meio da escuta/produção dos gêneros textuais orais, o desenvolvimento de habilidades linguísticas, responsáveis pela construção do texto oral em termos de sua estrutura gramatical, lexical e discursiva, e de habilidades sociolinguísticas, que orientam escolhas léxico-gramaticais para fins de adequação. Além disso, esse trabalho conduz ao reconhecimento do caráter social, heterogêneo e funcional da língua, suscitando reflexão sobre os seus usos e usuários, tarefa fundamental para a desconstrução do preconceito linguístico, e, por conseguinte, para a formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a oralidade como prática social e como eixo de ensino, o presente trabalho demonstrou que os gêneros textuais orais devem ser assumidos, ao lado da escrita, como objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa: conforme explicitado ao longo da discussão, essa é uma recomendação validada pelos documentos oficiais de ensino, o que evidencia a relevância das práticas orais tanto para o desenvolvimento das competências linguísticas de recepção, reflexão e produção de textos quanto para os processos de interação e participação na sociedade.

Adotando-se um viés funcionalista, cuja origem teórica se relaciona a uma concepção de língua(gem) focada em seus usos (função), e não na sua estrutura (forma), o ensino da oralidade deve garantir o acionamento e o exercício de habilidades linguísticas e sociolinguísticas por meio de práticas de escuta/recepção e de produção dos gêneros orais, de modo a contemplar suas especificidades textuais e seus propósitos comunicativos. Isso requer um trabalho sistemático (conforme, há muito, se observa em relação às atividades relativas ao eixo da escrita), na medida em que “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica, de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.” (Brasil, 1998, p. 49).

Espera-se que os aportes e diretrizes aqui cotejados sirvam como contributos para demonstrar/incentivar/alertar (sobre) a necessária – e urgente! – inclusão, em termos mais didáticos, sistemáticos e funcionais, do eixo de oralidade nas aulas de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

AMORIM, F. S. Ensino do português brasileiro: por uma pedagogia descolonial. *Web-Revista Sociodialeto*, v. 05, p. 111-138, 2014. Disponível em: (15) (PDF) ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: POR UMA PEDAGOGIA DESCOLONIAL (researchgate.net). Acesso em: 12 set. 2023.

AMORIM, F. S. Aportes teórico-pedagógicos para um ensino funcional de língua portuguesa. *Fólio-Revista de Letras*, v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6412. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6412>. Acesso em: 26 ago. 2023.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEREDO, J. C. *Iniciação à sintaxe do português*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*. Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JUNIOR, C. *Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola, 2018.

GALVÃO, V. C. C.; NEVES, M. H. M. (Org.) *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2017.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. *Signum*, Londrina, v. 11, n. 2, p. 137-153, 2008. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramentos como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 31-55 p.

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

OLIVEIRA, L. M. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

SOUSA, R. M; MACHADO, V. R. Coesão referencial: aspectos morfossintáticos e semânticos. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. *Funcionalismo e cognitivismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. et al. Gêneros orais: conceituação e caracterização. *Revista Olhares e Trilhas*, vol. 19, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/40166>. Acesso em: 17 jun. 20



FALANGE MIÚDA
REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pernambuco, v. 9, n. 1, jan/julh 2024
Revista Falange Miúda – Revista de Estudos da Linguagem
Mestrado Profissional em Letras – UPE – Garanhuns
ISSN 2525-5169 (on-line) - [Site da Revista](#)



FUNCTIONAL PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: Oral practices

Rosânia Fagundes de Jesus
Fabricio da Silva Amorim

Abstract

This paper, which aims to address oral practices in teaching Portuguese as a mother tongue, is a narrative review based on theoretical and pedagogical assumptions regarding three fields as follows: (i) Functionalism, especially its relationship with language teaching (Sperança-Crisculo, 2014; Amorim, 2020); (ii) textual genres studies with a focus on oral genres (Marcuschi, 2003; 2007; 2010; Magalhães, 2008) and (iii) official documents which guide/rule the education in Brazil (Brasil, 1998; 2018). In this way, we claim that the oracy should be deemed as teaching content that can be explored in the classroom through activities centered on listening and oral genre production, considering its textual specificities and communicative purposes. The discussion supports the conclusion that oral practices should drive and constantly improve (socio)linguistic, pragmatic, and discursive abilities using tasks that, taking the language in use into consideration, contribute towards a more functional Portuguese language teaching in pedagogical and social terms.

Keywords:

Portuguese language teaching; Oracy; Functionalism.
