

O RELATO ORAL EM LIVRO DIDÁTICO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA ANÁLISE À REFORMULAÇÃO DA ATIVIDADE

THE ORAL REPORT IN ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS: FROM ANALYSIS TO ACTIVITY REFORMULATION


GIOVANA RABITE CALLIAN

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-5219-1134>


JOSÉLI REZENDE THOMÁZ

Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil

 <https://orcid.org/0009-0007-8667-1997>

TÂNIA GUEDES MAGALHÃES

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-2298-260X>

RESUMO: Neste artigo, objetivamos i) analisar uma atividade com o gênero relato oral de um livro didático de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental; e ii) propor uma reformulação dessa atividade, adequando-a aos princípios do ensino de gêneros orais. Embora a oralidade seja um eixo do ensino de Língua Portuguesa, essa prática de linguagem permanece, ainda, secundarizada nos livros didáticos. Foram consideradas contribuições teóricas de Marcuschi (2001), Dolz e Schneuwly (2004) e Magalhães, Storto, Costa-Maciel e Bueno (2023). Na pesquisa documental, analisamos a seção “Prática de oralidade” de um manual com o gênero relato oral. O resultado da análise evidencia a) uma escassez de atividades para a produção do gênero relato oral no livro; b) lacunas quanto à exploração das dimensões discursivas, textuais e não verbais do gênero oral em questão. Em vista disso, apresentamos uma reformulação da atividade a fim de suprir esse hiato.

PALAVRAS-CHAVE: oralidade. gênero relato oral. livro didático de Língua Portuguesa. anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT: In this article, we aim to i) analyze an activity involving the oral report genre from a Portuguese Language textbook for the 3rd grade of elementary school; and ii) propose a rewriting of this activity, adapting it to the principles of oral genre teaching. Although orality is a central axis in Portuguese Language teaching, this language practice remains secondary in textbooks. Theoretical contributions from Marcuschi (2001), Dolz and Schneuwly (2004), and XXX were considered. In this documentary research, we analyzed the section “Practice of Orality” from a manual that includes the oral report genre. The analysis results highlight: a) a scarcity of activities for the production of the oral report genre in the textbook; and b) gaps in the exploration of discursive, textual, and nonverbal dimensions of the oral genre in question. Therefore, we present a reformulation of the activity in order to address this gap.

KEYWORDS: orality; oral report; Portuguese language textbook; early years of elementary school.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre o ensino e a aprendizagem de gêneros discursivos/textuais orais vêm ocupando, há décadas, lugar de destaque nos contextos educacionais e acadêmicos. Para tratar do ensino dos gêneros orais e da oralidade, diversos pesquisadores, como por exemplo, Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2001), entre outros, tiveram uma grande importância ao ampliar as discussões sobre a temática. Tais estudiosos defendem que a apropriação dos gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, por parte dos estudantes, contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades essenciais à atuação cidadã, possibilitando-lhes intervir de forma eficaz em situações da vida cotidiana.

Conscientes da importância do trabalho com os gêneros orais, estudiosos do campo da oralidade fortalecem a defesa de seu ensino e de mais investigações nas escolas (Leal; Brandão, Lima, 2011; Bueno; Costa-Hübes, 2015; Carvalho, Ferrarezi, 2018). Entretanto, apesar da ampliação dos estudos voltados para a oralidade e para os gêneros orais, a escrita ainda reverbera fortemente nas instituições escolares (Costa-Maciel; Bilro; Barbosa, 2022; Lima; Lisboa; Forte-Ferreira, 2020; Cordeiro; Lima, 2023), mesmo com a superação teórica do mito da superioridade da escrita. Essa permanência da escrita como eixo central das práticas escolares pode estar relacionada a lacunas na formação docente.

Conforme aponta Magalhães (2021), professores que atuam na formação docente, nas licenciaturas, abordam a oralidade e os gêneros orais de forma superficial, quando contemplados nas disciplinas da graduação. De acordo com a pesquisadora, essa realidade pode justificar a persistência da lacuna no trabalho com a oralidade no contexto das escolas de educação básica. Isso porque, ao não vivenciarem uma abordagem sistemática da oralidade durante sua formação, os futuros docentes acabam associando-a apenas à prática de leitura em voz alta; além disso, a crença de que todo falante já domina plenamente a oralidade ao ingressar na escola, e que por isso não é necessário o ensino da oralidade, acaba comprometendo significativamente o avanço no seu ensino.

Em relação às pesquisas sobre a oralidade e/ou gêneros orais em livros didáticos, observa-se nas últimas décadas um avanço significativo na inserção de gêneros orais Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) (Costa-Maciel; Queiroz, 2014; Costa-Maciel; Bilro; Magalhães, 2020; Storto, Brait, 2020), reforçado pela publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a oralidade como uma prática de linguagem legítima e fundamental no processo de ensino-aprendizagem, ao encontro do que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já indicavam. Compreendemos que esse movimento representa uma mudança de paradigma, na qual a oralidade deixa de ser tratada como atividade secundária ou meramente auxiliar da escrita, ganhando espaço próprio no ensino.

Há avanços quanto à representação da oralidade nos LDLP, o que sinaliza um esforço em direção à valorização de práticas linguísticas historicamente marginalizadas no espaço escolar, mas ainda existem alguns desafios a serem superados, como a análise das dimensões dos gêneros orais abordados nos exercícios desses manuais, já que apenas a presença dos gêneros não é suficiente para o seu ensino. Diante desse cenário, buscamos, neste estudo, i) analisar uma atividade com o **gênero relato oral** no livro didático de Língua Portuguesa "Ápis Mais", da editora Ática, para o 3º ano do Ensino Fundamental; e ii) propor uma reformulação dessa atividade, adequando-a aos princípios teórico-metodológicos do ensino de gêneros orais.

Para atingir nosso objetivo, primeiramente, trazemos uma discussão sobre ensino da oralidade na Educação Básica e suas relações com os livros didáticos. Na metodologia, mostramos os critérios usados na análise, assim como detalhamento do manual sob crivo. Na análise da atividade selecionada, procedemos a uma crítica aos elementos que constam no manual, assim como uma reformulação dessas atividades, com vistas a contribuir com o ensino de gêneros orais nos anos iniciais. Por fim, nas considerações finais, reforçamos a necessidade não só de análise de atividades de livros didáticos, mas também de formação docente, para que outras atividades, muitas vezes insuficientes nos manuais, possam ser transformadas para as diferentes realidades escolares.

1 O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS

Já é consenso atualmente que o ensino de Língua Portuguesa deve ser focado em levar os alunos à participação social pela linguagem priorizando as práticas de uso da língua (Marcuschi, 2001; Rojo, 2009; Rangel, 2010). Sendo assim, percebemos a defesa de um ensino sistematizado de LP em torno prioritariamente dos gêneros textuais, visando a uma articulação entre leitura, escrita, oralidade e análise linguística. No entanto, o desenvolvimento de capacidades de linguagem está mais fortemente relacionado à escrita, enquanto se nota uma significativa invisibilidade na sistematização do ensino de gêneros orais (Bueno; Costa-Hübes, 2015; Magalhães, Ferreira, 2019). A ausência de espaço dado à oralidade como objeto de ensino deve-se a vários motivos, entre eles a crença na superioridade e na supremacia da escrita. Ainda nos deparamos com a visão equivocada de que somente a escrita é planejada e organizada, e a fala é o lugar do erro, do improvisado, da espontaneidade e da simplicidade (Marcuschi, 2001). Essa visão, já rebatida pelos estudos linguísticos (Street, 1984, 2014; Marcuschi, 2001), ainda reverbera na escola com intensas atividades escritas e escassez de práticas orais.

Ainda persiste a crença de que a oralidade é adquirida de forma espontânea, pressupondo-se que, uma vez desenvolvidas as capacidades orais, os estudantes estariam aptos a produzir, de maneira plena, quaisquer gêneros orais em contextos diversificados. Entretanto, as investigações acadêmicas evidenciam que tal entendimento é equivocado, pois diferentes autores defendem que a oralidade deve ser trabalhada de modo sistemático, planejado e contextualizado, superando práticas baseadas apenas na espontaneidade e destituídas de intencionalidade pedagógica. Para Marcuschi (2001) e Dolz e Schneuwly (2004), é fundamental reconhecer a complexidade da produção oral, que envolve aspectos linguísticos, discursivos e paralinguísticos, como a organização das ideias, a fluência, a entonação e a expressão corporal, dentre outros elementos constitutivos.

Nesse mesmo sentido, Dolz e Schneuwly (2004) enfatizam a importância do desenvolvimento de capacidades de linguagem e a necessidade de trabalhar com diferentes gêneros orais, priorizando os mais formais no ensino básico. De acordo com os pesquisadores, é tarefa da escola ampliar o domínio de gêneros que exigem maior planejamento e monitoração, já que os alunos chegam às salas de aula sabendo falar e dominando variadas práticas orais cotidianas.

Assim, os pesquisadores mencionados convergem ao enfatizar a relevância de um ensino da oralidade que articule prática e reflexão, promovendo o domínio consciente dos gêneros orais nas interações sociais e escolares.

A oralidade é reconhecida como objeto legítimo de ensino. Documentos oficiais importantes na educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reforçam a importância do trabalho sistemático com gêneros orais, orientando-se por situações de uso reais da língua. Tais documentos destacam a necessidade de incluir atividades de escuta/compreensão e produção oral em diferentes contextos. Essa recomendação se justifica uma vez que é tarefa da escola preparar os estudantes para diversas situações sociais, no exercício da cidadania, com o uso da fala pública.

Reconhecer a oralidade “como prática social” e a fala como “modalidade da língua” (Marcuschi, 2001), relacionada a gêneros e objetivos comunicativos específicos, é fundamental para romper com a crença de que ensinar oralidade não se restringe à leitura em voz alta, à oralização de textos memorizados ou à fala livre, em que o oral é concebido apenas como verbalização espontânea, desvinculado de contextos comunicativos autênticos. Contrariando tais práticas, o ensino do oral deve ser realizado através de uma perspectiva interacionista, tomando os gêneros como objeto de análise e produção. Dessa maneira, podemos compreender que ensinar gêneros orais exige uma pedagogia própria e específica orientada por uma perspectiva multimodal.

De acordo com Leal (2022), os alunos devem analisar situações em que os gêneros orais estão presentes, atentando-se para os objetivos da interação, os papéis assumidos pelos interlocutores, os contextos sociais onde ocorrem e as normas de conduta que os conduzem, entre outros elementos. Além disso, as reflexões voltadas aos gêneros orais se concentram em atividades de reconhecimento de suas características composicionais e estilísticas, por meio da análise de diferentes situações comunicativas e dos textos que delas fazem parte. Por último, as reflexões focadas nas particularidades da produção oral abrangem atividades que trabalham com aspectos relacionados à entonação, às expressões corporais, ao contexto, ao ritmo e aos gestos, dentre outros elementos multimodais.

Bentes (2010) alerta que, apesar das orientações precisas quanto ao ensino do oral, ainda encontramos, entre os professores, o medo da indisciplina, a leitura em voz alta, a ausência de sistematização e o desprezo pelos aspectos multimodais. Há, portanto, lacunas na formação docente e nos materiais didáticos, que frequentemente ignoram a complexidade dos gêneros orais e suas condições reais de uso. Ao encontro disso, como propõem Souza (2022) e Leal (2022), há dimensões específicas para o ensino da oralidade, com base na sistematização do trabalho com gêneros orais. Essas dimensões incluem o planejamento discursivo, o preparo para a apresentação, a interação oral, a reflexão e avaliação após a apresentação, bem como a análise linguística. Tais etapas têm como objetivo desenvolver nos alunos habilidades relacionadas não apenas à fluência verbal, mas também ao uso adequado da linguagem em situações de uso reais próprias de cada gênero oral.

Variados procedimentos de ensino foram criados para o trabalho escolar com a escrita e a fala, como os projetos didáticos de gênero (Guimarães, Kersch, 2015), as sequências didáticas (Dolz, Schneuwly, Haller, 2004), os projetos de letramento (Kleiman, 2001; Tinoco, 2019), dentre outros. Buscando ampliar a proposta de sequência didática, Magalhães e Barbosa (2017) elaboraram uma prática escolar com o gênero entrevista, testando as etapas do ensino do

gênero; e Magalhães, Storto, Costa-Maciel e Bueno (2023) reformularam as etapas da sequência didática para a elaboração de materiais didáticos com gêneros orais na formação docente, detalhando mais elementos que as duas primeiras autoras. Tais reformulações e aprofundamentos são necessários para a inserção de atividades diversificadas mais específicas para lidar com a materialidade sonora e com elementos multimodais da oralidade, assim como procedimentos de edição de vídeos e demais aparatos tecnológicos, como aplicativos *online*. Dessa maneira, todas essas pesquisadoras defendem que, a partir de pesquisa realizada na escola básica, o ensino do oral deve envolver preparação, produção, avaliação, retextualização e publicação/circulação do gênero oral envolvido, sendo cada uma dessas etapas detalhada de forma diferente dependendo do gênero, conforme se pode ver na figura abaixo.

Figura 1: Etapas da sequência didática para o ensino de gêneros orais



Fonte: Magalhães, Storto, Costa-Maciel e Bueno (2023).

Na seção em que reformulamos a atividade analisada, exemplificamos cada uma dessas etapas com o gênero relato oral.

Diante das especificidades de uma pedagogia do oral, é necessário que o trabalho com gêneros orais nos livros didáticos vá além da reprodução de falas ou da observação de características. A análise crítica de atividades propostas em materiais didáticos, bem como sua reformulação com base em fundamentos teórico-metodológicos atualizados, torna-se uma ação pedagógica fundamental para a efetivação de um ensino de língua que contemple a oralidade em sua complexidade.

Em vista da necessidade de aprofundar os estudos sobre LDLP, na seção seguinte, abordaremos como a oralidade é representada nos manuais, analisando o espaço que lhe é destinado e a forma como esse eixo é trabalhado.

2 A ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente, o livro didático é um dos instrumentos mais importantes do professor, desempenhando um papel central nas escolas brasileiras (Dionísio; Bezerra, 2001; Costa-Maciel; Queiroz, 2014; Storto; Brait, 2020; Bunzen, 2020). Considerado material de apoio para docentes, ele subsidia e orienta as práticas pedagógicas nas salas de aula, guia o planejamento dos professores e organiza os conteúdos a serem ensinados. Além disso, desempenha também um papel fundamental para a aprendizagem dos alunos. Partindo dessa constatação, reconhecemos e concordamos com o discurso acadêmico de que é fundamental analisar este material, em vista de sua intensa influência nas práticas da escola básica (Rangel, 2020; Morais, 2020). Nesta seção, identificamos alguns progressos e desafios quanto ao tratamento da

oralidade nos livros didáticos que, segundo Marcuschi e Dionísio (2007), em geral, abarca pouco, ou de maneira inadequada, a oralidade.

Marcuschi (2001), ao analisar livros didáticos publicados entre 1978 e 1992, aponta que as atividades voltadas para a oralidade eram bastante reduzidas. O autor destaca que “um livro com 200 páginas não atingia em geral um total de 04 a 05 páginas inteiras sobre fala, somando-se todos os momentos em que a fala é analisada ou a ela se faz referência” (Marcuschi, 2001, p. 45). Nessa mesma ótica, a análise de Winch (2014) aponta que as atividades de cunho oral presentes nos livros didáticos nas décadas de 60, 70 e 80 se resumiam respectivamente a) em interpretações de texto a serem lidas e respondidas em voz alta; b) flexões e conjugações verbais realizadas oralmente, além de jogral, teatro, bingo; c) trabalhos em grupo, entrevistas, debates, exposições orais. Nos anos 90 e 2000, também vemos que, apesar de figurarem alguns exercícios com gêneros orais nos LD’s, ainda há severas críticas à sua abordagem, como superficialidade das atividades, poucos gêneros orais e ênfase em conversar com colegas e professores e responder exercícios oralmente (Marcuschi, 1997).

Com o passar do tempo, os gêneros orais foram sendo ampliados nos materiais, e as atividades também foram sendo modificadas (Costa-Maciel; Bilro; Magalhães, 2020). Apesar disso, em muitos casos, a oralidade é tratada apenas como atividade-meio, e não como atividade-fim, revelando uma compreensão limitada por parte dos autores (Silva; Luna, 2014). Assim, conforme os pesquisadores, muitos materiais ainda se restringem a atividades como “conversas com os colegas” ou “exposição de opinião”. Embora essas práticas sejam importantes, elas não contemplam de forma efetiva os gêneros orais pertencentes à esfera pública e formal, fundamentais para o pleno desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes.

Corroborando com as pesquisas sobre o trato com a fala nos livros didáticos, Storto e Brait (2020) verificaram a abordagem de atividades com produção oral. Elas constataram que o trabalho não apresenta sistematização, nem é ofertada, ou sequer sugerida, uma abordagem baseada em gêneros orais, cujas ocorrências estavam em menor escala se comparadas a outros eixos do ensino; além disso, não há “qualquer menção a respeito do estilo do gênero oral. Apenas são indicadas algumas ‘dicas’ de preparação, planejamento e apresentação” (Storto; Brait, 2020, p. 12). As pesquisadoras ainda destacam que as produções orais estão relacionadas à escrita, o que poderia favorecer uma concepção de dependência, e não de integração fala-escrita.

De acordo com os estudos de Silva e Luna (2014), alguns livros mais recentes passaram a incorporar atividades com gêneros orais como debates, seminários, entrevistas, relatos orais, entre outros. No entanto, os estudiosos assinalam que essa inserção ainda ocorre de forma limitada e muitas vezes desvinculada de uma abordagem efetivamente reflexiva sobre as práticas orais. Embora a oralidade constitua um dos eixos obrigatórios para o ensino e a aprendizagem da língua materna, a presença de atividades que privilegiam os gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa ainda é insuficiente. Tal cenário revela uma abordagem pedagógica que, em grande medida, desconsidera os gêneros orais como objetos autônomos, subordinando-os frequentemente aos processos de produção escrita (Nascimento; Moreto, 2024).

Assim, apesar de a presença de propostas que tematizam os gêneros orais nos LDLP representar um avanço para o ensino dessa modalidade, ainda há lacunas e problemas nas atividades propostas, por exemplo a escassez de exercícios, a falta de sistematização, ausência de exploração das dimensões discursivas, textuais e não verbais dos gêneros orais, dentre outros.

Dessa maneira, faz-se necessário avaliar tais atividades e reformulá-las para que possam contemplar as proposições de um trabalho significativo e reflexivo com os gêneros orais.

Com base nesse olhar, buscamos observar uma atividade com o **relato oral** destinada ao 3º ano do Ensino Fundamental e, a partir disso, propor reformulações pautadas nos princípios do ensino de gêneros orais aqui discutidos. Essa reformulação tem como objetivo contribuir com o trabalho do professor e com a construção de atividades que efetivamente desenvolvam as competências orais dos estudantes para que sejam capazes de utilizar a linguagem oral de forma efetiva nas diferentes atividades sociais.

Na próxima seção, abordaremos os aspectos metodológicos adotados nesta pesquisa para a análise da atividade selecionada e para a proposta de reformulação.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos o percurso metodológico adotado para analisar e reformular uma atividade presente no Livro Didático de Língua Portuguesa, da coleção “Ápis Mais”, destinado ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprovado no Programa Nacional do Livro Didático de 2023 (Triconi, Bertin, Marchezi, 2023). A proposta insere-se em uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, tendo como foco a articulação dos estudos sobre gêneros discursivos e práticas de linguagem. Nesse sentido, a pesquisa documental, tal como caracterizada por Moreira e Caleffe (2008), é realizada a partir da análise de materiais já existentes, sem a necessidade de coleta direta de dados em campo.

De caráter descritivo e analítico, esse tipo de estudo é “amplamente usado na educação e nas ciências comportamentais. O seu valor baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 70). Dessa maneira, nosso “problema” é, na verdade, a constatação de que uma atividade com um gênero potencial para o desenvolvimento do oral pode ser ampliada, a fim de que a prática com crianças seja significativa.

A seleção desta obra para a análise justifica-se por sua ampla aceitação no contexto educacional da rede estadual de ensino de Minas Gerais, particularmente no município de Juiz de Fora¹, onde se apresenta entre uma das mais adotadas pelas instituições escolares. Soma-se a isso a relevância de uma proposta de valorização do trabalho com gêneros orais: esse material didático contém 12 unidades, sendo que em cada uma, há uma seção específica denominada “Prática de oralidade”, em que são mencionados gêneros como conversa em jogo, jogral, roda de histórias, dramatização, telejornal, receita em vídeo, dentre outros. No entanto, ao analisarmos detalhadamente uma dessas propostas, constatamos que há uma falta de sistematização adequada da atividade apresentada, o que compromete o desenvolvimento das capacidades de linguagem relacionadas à oralidade.

Nessa perspectiva, a análise e a proposta de reformulação da atividade foram orientadas pelos pressupostos teóricos da concepção de oralidade como prática social, e da fala como modalidade da língua, e pelos pressupostos metodológicos relativos às práticas de ensino, em

¹ **Fonte:** Disponível on-line em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/distribuicao-pnld-2021-e-2024>>.

que os gêneros orais devem ser analisados, praticados e avaliados, como base nas discussões feita nas seções acima. Com o intuito de sugerir alternativas metodológicas que favoreçam um trabalho mais significativo e contextualizado com os gêneros orais, reformulamos as atividades.

A preocupação com a qualidade das atividades do livro didático que se propõe ao ensino de oralidade se deve ao fato de que, muitas vezes, esse material é o único recurso do professor e também o principal material didático do aluno. Sendo assim, este trabalho não se reduz à análise da atividade selecionada, mas também aponta práticas pedagógicas, contribuindo com alternativas viáveis e fundamentadas para o ensino do gênero relato oral, que passamos a descrever e analisar na seção seguinte.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Para melhor compreensão, dividimos esta seção em **duas subseções**. Na primeira, apresentamos uma breve descrição da atividade proposta no livro didático de Língua Portuguesa “Ápis Mais”, da editora Ática, com uma análise das etapas e das atividades sugeridas no livro didático, tendo a oralidade como eixo principal. Em seguida, trouxemos uma reformulação da atividade, com base na proposta de Magalhães, Storto, Costa-Maciel e Bueno (2023), que ampliam a sequência didática para o ensino de gêneros orais, com vistas a uma sistematização desse ensino.

4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA ATIVIDADE DO LDLP

Nesta seção, propomos uma análise das etapas da atividade mencionadas pelo livro didático, tomando a oralidade como eixo central. A investigação busca compreender em que medida a proposta didática favorece o desenvolvimento das capacidades de linguagem orais dos alunos, à luz das concepções teóricas que fundamentam o ensino de gêneros orais.

A atividade analisada encontra-se no exemplar do 3º ano do LDLP da coleção **Ápis Mais**, na seção Prática de oralidade. Nesta atividade, os alunos são convidados a produzir um relato oral, de caráter pessoal, ou seja, para compartilhar com a turma uma experiência marcante vivida pelo aluno. A proposta determina que cada um apresente seus “monstros”, isto é, um acontecimento marcante que tenha despertado um sentimento intenso, alegria ou tristeza, raiva ou felicidade, decepção ou encantamento, inveja ou admiração, coragem ou medo, como podemos ver na imagem abaixo, retirada do LD. Para tanto, são elencados os elementos da narrativa de modo que o aluno possa organizar seu relato.

Figura 2: Imagem da atividade com o gênero relato oral. Seção “Prática de oralidade”

Prática de oralidade

Conversa em jogo

Monstros dentro da gente

1. Podemos ter nossos “monstros”, mas também temos muitas características e sentimentos positivos.

Você vai precisar da máscara de dois lados que você fez no começo desta unidade. O lado 1 representa um animal bravo e o lado 2 representa um animal manso.

Use o lado 1 para falar de um “monstro” que você já sentiu dentro de você. O lado 2 você usará para falar do seu outro lado, que é o contrário do “monstro”.

2. Além dos “monstros” que aparecem no relato do menino, converse com os colegas sobre outros sentimentos que podem nos atrapalhar no dia a dia e, às vezes, quase viram “monstros”.

Roda de relatos pessoais

Fazer relatos sobre si mesmo é uma forma de permitir que as outras pessoas conheçam um pouco mais você.

● Pense em um fato marcante que aconteceu com você e que tenha despertado algum sentimento muito forte: alegria ou tristeza, raiva ou felicidade, decepção ou encantamento, inveja ou admiração, coragem ou medo...

a) Se quiser, prepare-se para contar o fato para os colegas da sala. Relembre:

- Quem viveu esse fato?
- Quando ele aconteceu?
- Onde?
- Quem estava presente?
- Como aconteceu?
- Quais sentimentos o fato despertou?

b) Espere a vez de ser chamado.

c) **Lembre-se:** os fatos são pessoais, estão ligados aos sentimentos de cada um. Foram importantes para quem os viveu e por isso devem ser respeitados.

d) Se quiser perguntar alguma coisa, levante a mão e fale com respeito.

197

Fonte: Triconi, Bertin, Maarchezi (2023, p. 197).

A partir do exposto anteriormente, podemos observar diversas fragilidades referentes ao ensino do gênero relato oral, o que nos permite subentender que suas características não foram traçadas e, desse modo, o gênero não se compõe em um objeto formal de ensino.

Segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), é fundamental para a aprendizagem da prática oral selecionada traçar as características que se encontram relativamente estáveis para que um gênero textual seja trabalhado em sala de aula. Os autores destacam também que o ensino do oral não se restringe somente a elementos linguísticos e prosódicos, mas, sim, é fundamental considerar também aspectos multimodais, como posturas, olhares, gestualidade, ambiente,

dentre outros. Vejamos que, na atividade, nenhuma sensibilização é feita com os alunos, como a escuta de um relato feito por uma outra pessoa na sala, por exemplo.

Na atividade acima, constatamos uma lacuna quanto à etapa de preparação dos estudantes para produzirem o relato, o que pode comprometer significativamente o desenvolvimento das habilidades esperadas para o gênero em questão. Não foram oferecidos momentos prévios de escuta ou sensibilização que permitissem aos alunos o contato com exemplares do gênero, tampouco houve a elaboração de um roteiro preparatório que orientasse a produção.

Identificamos também que a ausência de uma primeira versão escrita, seguida de correções, bem como de ensaios orais intermediários, pode prejudicar o processo de construção do relato. Uma versão escrita permitiria aos estudantes perceber que fala e escrita estão imbricadas (Marcuschi, 2001), e que os fatos se encadeiam num percurso cronológico. Isso não só ajudaria as crianças a perceberem um encadeamento de ações, como também aperfeiçoarem a escrita e compreenderem tempos verbais no passado e no presente. Além disso, a proposta de integração entre oral e escrito (Dolz; Gagnon, 2015), em que migramos, com fluidez, de uma modalidade para a outra, articulando gêneros relacionados (roteiro para fazer uma exposição oral, roteiro para gravar um podcast) é extremamente importante para rompermos com a supremacia da escrita também nas práticas escolares, conforme discutimos.

Além disso, não foram explorados os aspectos multimodais fundamentais à produção oral, como o uso expressivo do corpo, da voz, dos gestos e do espaço físico. Por fim, também não foram estabelecidos critérios claros de avaliação da oralidade, ou seja, em que aspectos os alunos serão avaliados para que possam superar as dificuldades encontradas na produção, que contemplassem tanto os recursos linguísticos quanto os não linguísticos; lacunas como essas dificultam uma análise mais completa e formativa do desempenho dos estudantes, dando a impressão de que a oralidade não se avalia, conforme esclarecem Melo e Cavalcanti (2007).

Em termos de organização do evento, que envolverá uma roda em que os estudantes vão relatar seus casos, não há nenhuma discussão sobre sua organização: quem fala, quando fala, por quanto tempo. São dadas dicas como “espere sua vez de falar”, o que é insuficiente para compreender a ação de linguagem empreendida.

Compreendemos que a falta de uma abordagem didática planejada e sistemática para o trabalho com o gênero relato oral sugere uma fala improvisada, comprometendo não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também o desenvolvimento de capacidades linguísticas essenciais à oralidade. Como resultado, costumamos ter alunos envergonhados, sem ter o que dizer, ou esquecendo os fatos por falta de preparo e anotação. Assim, a atividade vai de encontro ao que se pressupõe para o ensino do oral, mas em consonância com o que dizem os pesquisadores: os LDLP não contemplam, ainda, atividades orais de forma plena.

A falta de etapas de escuta, preparação, exploração de elementos multimodais e critérios de avaliação adequados evidenciam a necessidade de um ensino mais mediado, que reconheça o relato oral como um objeto legítimo de ensino e proporcione aos estudantes as condições necessárias para uma prática comunicativa eficaz e significativa.

4.2 UMA PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DA ATIVIDADE

A partir da análise da atividade proposta pelo livro didático, observamos uma necessidade de reformulação da prática que contemple de forma mais organizada os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o ensino por meio de gêneros orais. Consideramos que a ausência de um encaminhamento didático mais consistente compromete o pleno desenvolvimento das capacidades esperadas no trabalho com o relato oral.

Com base nas contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), a reformulação da atividade orienta-se pelos pressupostos da sequência didática, concebida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, um gênero deve ser ensinado por um conjunto de atividades. De acordo com a proposta de Magalhães, Storto, Costa-Maciel e Bueno (2023), deve haver um momento de escuta ativa, antes da primeira produção, para que os alunos possam perceber de que se trata aquela situação discursiva, de maneira que o reconhecimento das condições de produção e circulação do gênero fiquem claras. Essa abordagem visa articular práticas de linguagem situadas, assegurando aos estudantes os instrumentos necessários para a produção oral em contextos comunicativos diversos, mediadas pelo professor.

A reformulação dessa atividade busca, portanto, não apenas superar algumas fragilidades observadas na proposta original, mas também promover uma prática de ensino coerente com a concepção de oralidade como prática social, que está articulada com a escrita. Reconhecemos, assim, o papel da interação na construção do conhecimento. A seguir, apresentamos a proposta de sequência didática elaborada com base nessas premissas.

Quadro 1: Etapas de produção do gênero relato oral

Etapa	Subetapas	Conteúdos abordados e procedimentos realizados
P R E P A R A Ç Ã O	Leitura de um relato pessoal escrito	Apresentação da situação: justificativa para um relato pessoal em forma de roda de relatos.
	Escuta ativa de um relato (um convidado vai à sala relatar)	Roteiro de escuta: escrita pelos alunos do fato relatado (com quem aconteceu, pessoas envolvidas, fato, consequências, etc); registro escrito das emoções causadas pelo fato relatado, inclusive das expressões faciais e corporais expressas pelo falante nessa emoções, assim como tom de voz, velocidade, altura.
	Identificação das características do relato pessoal oral: sistematização	Sistematização do gênero relato pessoal oral: contexto de produção (relatos pessoais em situação de início de ano com mistura de turmas, por exemplo), papel dos participantes (a quem serão apresentados os relatos?), ambiente de circulação, modalidade (oral mas com roteiro escrito), finalidade (para que relatar algo?), tema, plano global do texto; escolhas lexicais, elementos de coesão; características típicas da fala e da escrita.
	Elaboração de um relato escrito	Título, apresentação pessoal (nome, escola), participantes (quem estava no fato relatado), tempo, espaço, fato principal e fatos secundários, resultados, emoções fortes causadas; sequência textual típica: narrativa/retrato (com os elementos acima).
	Correção pelo professor	Verificação da presença dos elementos acima.

Etapa	Subetapas	Conteúdos abordados e procedimentos realizados
	Reescrita	Verificar a necessidade de reescrever inserindo elementos que faltam. Este é um momento rico para exercitar a escrita alfabética, assim como refletir sobre o sistema de escrita.
	Exercício da fala	Apresentação do relato oral, em dupla, na própria sala, para exercitar a fluência oral a partir do roteiro, como dicção, altura da voz, velocidade da fala, gestos, expressões faciais da emoção relatada, ênfases, postura corporal, etc; uso de linguagem mais formal com escolhas lexicais adequadas à sala de aula; reforçar a interação respeitosa.
P R O D U Ç Ã O	Abertura do evento roda de conversa	Apresentação da situação: necessidade de relatar questões pessoais para os alunos se entrosarem melhor, conhecendo sentimentos e emoções vividas.
	Apresentação dos relatos pelos alunos	Apresentação polida e respeitosa pelos alunos do seu relato.
		Respeito à alternância entre os turnos de fala dos alunos, construída entre professora e estudantes.
		Monitoramento da própria linguagem.
		Articulação entre o roteiro (na mão) e a fala, com consultas ao que foi escrito, se necessário.
		Escuta: os ouvintes vão observar e anotar gestos e expressões faciais e corporais, tom de voz, etc
	Análise do cumprimento dos objetivos para, se necessário, formular perguntas ao falante apresentador do relato.	
Perguntas	Pode-se abrir um momento de diálogo para dúvidas e colocações, se necessário.	
Fechamento		
A V A L I A Ç Ã O	Análise do cumprimento das etapas de todo o trabalho	Conversa livre sobre a experiência de relatar fatos, com opiniões e impressões. Reflexão sobre cumprimento ou não de todas as etapas. Desenvolvimento do tema pelos alunos: o objetivo foi cumprido? A atividade serviu para os alunos se conhecerem melhor? Causou emoções, graça, riso, medo?
	Avaliação do relato oral	Avaliação da postura dos alunos: gestos, altura da voz, expressões, leitura oral, linguagem utilizada, polidez, interação com os alunos (perguntas), participação: atenta, respeitosa, adequada?
R E T E X T U A L I Z A Ç Ã O	Análise da relação oral-escrito	Reflexão sobre possíveis fenômenos da fala na apresentação oral: esquecimentos e falta de articulação entre o roteiro e a fala, repetições excessivas, coesão (temporal), pronúncia das palavras, inversão dos fatos, nervosismo expresso por tom de voz e expressões faciais e corporais, etc. Caso o aluno tenha lembrado, no momento da apresentação, de outros elementos do fato relatado, ele pode ser incorporado ao relato escrito final, para circulação em uma possível publicação.

Etapa	Subetapas	Conteúdos abordados e procedimentos realizados
P U B L I C A Ç Ã O	Editoração e circulação	Sugerimos que seja feito um pequeno ebook dos relatos escritos pelos alunos na 1ª etapa para circulação entre estudantes da escola e famílias. Também pode ser feita uma página no Instagram, com fotos dos alunos e, na legenda, os pequenos relatos apresentados.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A etapa de preparação para o trabalho com o gênero relato oral apresenta-se como uma fase fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois busca promover a familiarização gradual dos estudantes com as especificidades do gênero em questão. Construída em subetapas, essa fase visa desenvolver tanto a compreensão dos elementos composicionais quanto as condições de produção que caracterizam o relato oral.

Inicialmente, pode-se fazer a leitura de um relato pessoal escrito, cuja finalidade é contextualizar a situação comunicativa e oferecer aos alunos uma justificativa concreta para a produção do gênero. Esse primeiro contato introduz o tema da atividade e permite que os estudantes reconheçam a função social do relato pessoal. Na sequência, realiza-se uma escuta ativa de um relato oral, mediada pela presença de um convidado que compartilha uma experiência pessoal com a turma. Essa atividade é acompanhada por um roteiro de escuta elaborado pela docente, que orienta a atenção para aspectos como os participantes envolvidos, os acontecimentos narrados, suas conseqüências e as emoções suscitadas. Além de estimular a escuta ativa, significativa e atenta, essa subetapa favorece o registro de elementos expressivos característicos do gênero.

Posteriormente, desenvolve-se um momento de sistematização coletiva das características do relato pessoal oral. Essa sistematização contempla uma reflexão sobre o contexto de produção (situações de fala reais), os papéis dos interlocutores, o ambiente de circulação, a modalidade (oral com apoio escrito, se necessário), os propósitos comunicativos, o plano global do texto, bem como os recursos linguísticos, discursivos e multimodais mobilizados na construção do texto. Essa etapa evidencia a importância de integrar o trabalho com gêneros a uma abordagem que considere tanto as condições sociais de uso da linguagem quanto os conhecimentos linguístico-textuais necessários à produção eficaz.

Na etapa seguinte, os estudantes são orientados a elaborar um relato pessoal escrito, com base nos elementos já explorados. A proposta envolve a organização do texto a partir de componentes como título, apresentação pessoal, descrição dos participantes, delimitação temporal e espacial, exposição dos fatos principais e secundários e registro das emoções vivenciadas. A produção é, então, submetida à correção, que visa verificar a presença e a adequação dos elementos composicionais do gênero. Caso necessário, os alunos realizam uma reescrita orientada, incorporando os aspectos apontados.

A etapa de preparação culmina em um exercício de fala, no qual os estudantes apresentam oralmente seus relatos, em duplas, no contexto da sala de aula. Essa atividade tem

por objetivo desenvolver a fluência e a expressividade oral dos alunos, com atenção à dicção, à altura e à velocidade da voz, ao uso de pausas, ênfases, gestos, expressões faciais e à postura corporal. Além disso, promove-se o uso de linguagem mais formal e adequada ao ambiente escolar, bem como a valorização de atitudes respeitadas nas interações. Nesse exercício, os alunos podem experimentar uma certa vergonha, mas que, por ser uma fala ensaiada, tende a diminuir. Essa etapa, portanto, evidencia um planejamento pedagógico atento à complexidade do gênero oral, articulando escuta, análise, produção escrita e desempenho oral, em consonância com as propostas de ensino de gêneros já defendidas.

Seguimos, então, para a etapa de produção que tem como foco a realização da atividade comunicativa em sua forma oral, consolidando os conhecimentos abordados ao longo da preparação. Organizada no formato de roda de conversa na sala, essa fase promove uma situação de uso real da linguagem, pautada pela interação, pelo respeito mútuo e pela escuta ativa entre os participantes. A alteração do espaço da sala, bem como o convite a pessoas externas à sala, pode ser saudável para que os estudantes percam a vergonha e o medo, sendo encorajados pela docente. A abertura do evento é conduzida pela professora, que retoma a finalidade da atividade: criar um espaço de partilha de experiências pessoais que favoreça o entrosamento dos alunos, bem como o reconhecimento de sentimentos e vivências comuns. Esse momento funciona como ambientação afetiva e comunicativa, essencial para gerar um clima de confiança e colaboração.

Na sequência, os estudantes realizam a apresentação oral dos relatos pessoais, observando princípios de respeito ao turno de fala do outro. Cabe à mediação docente garantir que todos tenham a oportunidade de se expressar dentro de um tempo previamente acordado. Durante as apresentações, os alunos são incentivados a monitorar sua linguagem, buscando clareza, coerência e adequação ao contexto. Elementos como articulação das ideias, controle da entonação, uso de expressões faciais e gestuais e a manutenção de uma postura respeitosa diante do grupo são enfatizados como aspectos centrais da performance oral. Além disso, consultar um roteiro de fala, sem ler, é uma atividade que deve ser aprendida, já que não é adquirida espontaneamente. A escuta, por sua vez, é compreendida como prática ativa: os ouvintes são convidados a observar atentamente os gestos, expressões e estratégias discursivas utilizadas pelos colegas, podendo inclusive registrar impressões ou levantar questões. Ao final das apresentações, abre-se um espaço para perguntas, comentários ou reformulações, a depender do interesse da turma.

O encerramento da roda de conversa é realizado com um breve fechamento por parte da professora, que retoma os objetivos da atividade, destaca os avanços observados e, se pertinente, orienta os alunos para novas práticas de oralidade ou escrita vinculadas ao gênero trabalhado.

A etapa de avaliação desempenha um papel central na consolidação da aprendizagem, pois não se limita à verificação de resultados, mas propõe uma reflexão crítica sobre o percurso formativo vivido pelos alunos ao longo da sequência didática. Estruturada em dois momentos complementares, a análise do cumprimento das etapas e a avaliação do relato oral.

No primeiro momento, realiza-se uma análise coletiva do desenvolvimento do trabalho, por meio de uma conversa aberta entre professora e estudantes. Esse espaço de diálogo é voltado ao compartilhamento de impressões sobre a experiência de relatar oralmente e ouvir os relatos dos colegas, buscando compreender em que medida a atividade atingiu seus objetivos. Os

alunos são convidados a refletir sobre o cumprimento das etapas propostas, a pertinência dos conteúdos abordados e os efeitos interacionais produzidos – como aproximação entre os pares, empatia, humor ou surpresa. A avaliação, nesse caso, adquire um caráter formativo, ao estimular a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem e a função social da linguagem.

O segundo momento é dedicado à avaliação oral dos estudantes, considerando múltiplos aspectos que caracterizam uma produção eficaz em contexto escolar. São observados elementos como postura corporal, uso de gestos e expressões faciais, controle da altura e ritmo da voz, clareza na leitura e articulação das ideias, além da adequação lexical e pragmática da linguagem utilizada. Também se avaliam atitudes comunicativas, como a cortesia, o respeito às regras de interlocução e a capacidade de interação com os ouvintes – seja por meio de respostas a perguntas ou pelo envolvimento afetivo e atento com os relatos apresentados. Neste momento, a docente também pode ressaltar os aspectos individuais (como o aluno X fala bem, como a aluna Y tem boa dicção, etc), de forma a encorajar a fala pública. Também podem ser indicadas mudanças para as próximas produções (na próxima vez, o aluno J pode falar mais alto; a aluna X também pode falar mais devagar para que todos entendam). Esses elementos dizem respeito à avaliação da oralidade, que promove melhorias nas falas dos alunos a partir da percepção do próprio desempenho.

Essa etapa reforça a concepção de avaliação como prática dialógica e contínua (Suassuna, 2007), em consonância com os princípios do ensino de gêneros, que pressupõem a mobilização integrada de conhecimentos linguísticos, sociais e expressivos. Ao estimular os alunos a refletirem sobre suas próprias práticas de linguagem, a avaliação promove a autonomia, a criticidade e o engajamento na construção de sentidos – aspectos essenciais à formação cidadã (Suassuna, 2007; Marcuschi, 2016).

No momento da retextualização, ocorre uma análise da relação entre fala e escrita. É possível refletir sobre alguns fenômenos comuns da fala, como esquecimentos, dificuldades de articulação entre o roteiro e a fala, repetições excessivas, falhas de coesão, erros de pronúncia, alongamento de vogais (que ocorre quando esquecemos o que íamos dizer), manifestações de nervosismo, dentre outros. Esses aspectos fazem parte do processo de comunicação oral e podem interferir na clareza da exposição.

A etapa final, com publicação, editoração e circulação do trabalho, volta-se para a socialização da produção escrita dos alunos, por meio de estratégias concretas de publicação e circulação. Como exemplo, pode-se pensar na elaboração de um ebook com os relatos produzidos pelos estudantes. Dessa forma, valoriza-se a autoria e amplia-se o público leitor para além do ambiente escolar, alcançando colegas, professores e familiares.

Outra sugestão seria criar uma página em redes sociais, como o Instagram, reforçando a importância de explorar suportes digitais e mídias contemporâneas como espaços legítimos de circulação do discurso. A publicação das fotos dos alunos, acompanhadas dos relatos na legenda, com autorização dos responsáveis, constitui uma forma multimodal de apresentação, unindo imagem e texto, o que enriquece a experiência comunicativa e dá visibilidade às vozes dos estudantes.

Essa etapa encerra a sequência didática proposta para reformulação da atividade, conforme nosso objetivo. Consideramos que essa reformulação ressignifica o trabalho com os gêneros por meio de práticas sociais reais. Além disso, fortalece o engajamento dos alunos e a

construção de sentidos, pois eles percebem que seus textos têm valor e são destinados a ouvintes e leitores reais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos analisar uma atividade com o gênero relato oral em um LDLP do 3º ano do Ensino Fundamental e, posteriormente, reformulá-la com base nos princípios teórico-metodológicos que balizam o ensino dos gêneros orais. A partir da análise, constatamos que, embora a atividade esteja centrada em um gênero definido, o relato pessoal oral, com público e situação de circulação previstas, ainda que restrita ao espaço da sala de aula, suas etapas de desenvolvimento mostraram-se insuficientes, uma vez que não contemplam, de maneira sistemática e completa, as etapas de um efetivo ensino de gêneros orais. Tal observação evidencia uma limitação, muitas vezes, recorrente nos livros didáticos, conforme os autores mencionados. Apesar de os manuais reconhecerem a importância dos gêneros orais, eles não estruturam percursos didáticos capazes de promover uma aprendizagem efetiva nem de orientar adequadamente a prática docente.

Ao contrário do que os autores argumentam, que o ensino de gêneros deve ser organizado a partir etapas variadas, assegurando o desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem dos estudantes, a proposta analisada não atende a esse princípio, pois não possibilita ao aluno compreender o funcionamento discursivo do relato pessoal oral. A oralidade, em sua dimensão interativa, exige estratégias pedagógicas que vão além de uma abordagem espontânea ou da realização de atividades improvisadas, sem que o aluno esteja preparado e seguro para falar em público.

Sendo assim, ressaltamos que o trabalho com gêneros orais não deve ser reduzido a práticas esporádicas, mas precisa ser intencionalmente planejado para favorecer tanto o desenvolvimento das capacidades de fala dos estudantes quanto a atuação do professor (Leal, 2022). Ao reformular a atividade, buscamos romper essas limitações, propondo etapas de situações comunicativas significativas que orientem o docente de forma mais clara.

Cabe ressaltar ainda a importância do livro didático como objeto cultural responsável por oferecer um suporte teórico-metodológico produtivo, pois sabemos das limitações das escolas públicas brasileiras, frequentemente marcadas pela escassez de materiais. Assim, a reformulação da atividade não deve restringir o desenvolvimento linguístico do estudante, mas, ao contrário, favorecer que o professor também recorra a fontes complementares ou reconstrua as propostas, de modo a garantir um ensino mais consistente e efetivo da oralidade.

REFERÊNCIAS

BENTES, A. C. **Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19).

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BUNZEN JUNIOR, C. S. **Livro didático de Português: políticas, produções e ensino**. São Carlos: Pedro e João, 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** – MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

CARVALHO, R. S. de; FERRAREZI Jr., C. **Oralidade na educação básica**. Parábola, 2018.

COSTA-MACIEL, D. A.; BILRO, F. K.; BARBOSA, M. L. F. de F. Gêneros orais formais: o que é possível e necessário ser ensinado no livro didático destinado a pessoas jovens, adultas e idosas? **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 42, p. 36–47, 2022.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. da S.; MAGALHÃES, T. Gêneros orais nos livros didáticos: mapeando a diversidade textual/discursiva presente nas escolas públicas brasileiras. **Letras**, [S. l.], p. 243–260, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39542>. Acesso em: 25 set. 2025.

COSTA-MACIEL, A.; QUEIROZ, F. Oralidade e ensino: um saber em busca de afirmação no cotidiano educacional. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 231–254, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/5208>. Acesso em: 17 jul. 2025.

DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 81 – 108, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, p. 125–155, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. (trad. Anna Rachel Machado e Carla Messias). In: L. Bueno; T. C. Costa Hubes (orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 23–56, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, p. 39-68, 2001.

LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P; LIMA, J. 2011. O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: **Reunião Anual da ANPED**, 34, Caxambu, Anais. Caxambu, p. 1-12, 2011.

LEAL, T. F. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. **Veredas Revista de Estudos Linguísticos**, v.26 (1), 26-51, 2022.

LISBOA, D. A. O., & FORTE-FERREIRA, E. C. O gênero seminário em cursos de graduação: metodologias de ensino e critérios de avaliação. In E.C.Forte-Ferreira, & V. Lima-Neto (Orgs). **Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas**. Pedro & João Editores, 2020.

LIMA, G.; CORDEIRO, L. R.; & LIMA, L. B. de A. Superando os obstáculos na comunicação oral da iniciação científica: uma experiência no âmbito de um minicurso. **EntreLetras**, 14(1), 148-167, 2023.

MAGALHÃES, T. G. Gêneros orais e ensino: relações entre currículo e sala de aula. **Ciclo de Palestras: Práticas de Linguagem e Literatura na BNCC**. Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Disponível online (Youtube). 2021. https://www.youtube.com/watch?v=Fdg_oBpzU7o&list=PLJt36Ven4acTSC7pDziPiWpWkZjTAoylC&index=7&t=337s

MAGALHÃES, T. G., STORTO, L. J., COSTA-MACIEL, D. A. G.; BUENO, L. Elaboração de materiais com gêneros orais na formação inicial: procedimentos para o trabalho com a oralidade na escola básica. **Oralidad-es**, [S. l.], v. 9, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/173>. Acesso em: 23 sep. 2025.

MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.). **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Editora Letraria, 2019.

MAGALHÃES, T. G.; BARBOSA, G. O. O gênero “entrevista”: uma experiência de transposição didática no ensino fundamental. In: Barros, E. M. D.; STORTO, L. J. **Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramentos na contemporaneidade**. Campinas: Editora Pontes, p. 95-118, 2017.

MARCUSCHI, B. Avaliação escolar na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento. In: Sato, D. T. B., Batista Junior, J. R. L.; Santos, R. C. R. (Ed.) **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento**. Recife, Pipa Comunicação: 2016.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-34, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001b.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 30, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270>. Acesso em: 17 jun. 2025.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. **Fala e escrita**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

MELO, C. T. V. de; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, p. 75–93, 2007.

MORAIS, A. G. de. O que os novos livros didáticos de alfabetização propõem para que os aprendizes se apropriem do sistema de escrita alfabética. In: BUNZEN, C. (org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João, p. 39–64, 2020.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 245 p.

NASCIMENTO, M. de F. F.; MORETTO, M. O oral no livro didático de língua portuguesa: uma análise das dimensões constitutivas do gênero palestra. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 40, n. 4, 2024.

RANGEL, E. O. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Coords.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RANGEL, E. de O. Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, C. (org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João, p. 17 – 38, 2020.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, E. C. L.; LUNA, E. A. A. Oralidade no livro didático: os primeiros passos de um longo caminho. *Encontros de Vista, Recife*, 14 (1): 29–44, jul./dez. 2014.

SOUZA, J. T. As dimensões de ensino da oralidade presentes no currículo e nas práticas de professoras da rede municipal do Recife. **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2022.

SOUZA, J. T.; LEAL, T. F. Análise de documentos curriculares de Pernambuco e oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **EntreLetras**, v. 14, n. 1, p. 213–239, 2023.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno, São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2014.

STORTO, L. J.; BRAIT, B. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de Língua Portuguesa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 62, 2020.

TRICONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis mais**: Língua Portuguesa 3º ano. São Paulo, 2023.

WINCH, P. G. **Oralidade e Livro didático: uma possível reconfiguração no ensino de língua portuguesa**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014

SOBRE OS AUTORES

GIOVANA RABITE CALLIAN

Graduada em Pedagogia. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Professora da rede estadual de Educação de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.


E-mail: giovana.callian@estudante.ufjf.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5219-1134>

JOSÉLI REZENDE THOMÁZ

Graduada em Letras. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente é professora da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SE/JF). Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas sociais, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

E-mail: joselithomaz.jrt@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-8667-1997>

TÂNIA GUEDES MAGALHÃES

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordena o Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPS). Atualmente é professora na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

E-mail: tania.magalhaes95@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2298-260X>

SOBRE ESTE ARTIGO

HISTÓRICO

Recebido em: 20/09/2025 | Aprovado em: 10/11/2025 | Publicado em: 13/11/2025

LICENCIAMENTO

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).

COMO CITAR

CALLIAN, G. R.; THOMÁZ, J. R.; MAGALHÃES, T. G. O relato oral em livro didático dos anos iniciais do Ensino Fundamental: da análise à reformulação da atividade. **Revista Formação**, v. 2, e018. <https://doi.org/10.71098/revfor.upe.e018>

EDITOR RESPONSÁVEL

Jonathas de Paula Chaguri (UPE)

E-mail: jonathas.chaguri@upe.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7525-9653>