



<https://dx.doi.org/10.35499/tl.v19i2.24783>

# ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DA EJA: ANÁLISE DO OLHAR DOCENTE A PARTIR DOS ESTUDOS DE LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI

FABRINI KATRINE DA SILVA BILRO (UFPB)\*

 <https://orcid.org/0000-0001-9598-3908>

MARIA LÚCIA FERREIRA DE FIGUEIREDO BARBOSA (UFPE)\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-1331-5039>

## RESUMO

Neste trabalho, que compõe o dossiê “Oralidade, gêneros orais e ensino: perspectivas, avanços e desafios em diálogo com Luiz Antônio Marcuschi”, tivemos como objetivo compreender o olhar de duas docentes sobre as propostas de ensino da oralidade, sugeridas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da EJA, a partir das teorizações apresentadas nos estudos de Marcuschi acerca da oralidade e de seu ensino nos materiais didáticos. Em busca de atingirmos esse objetivo, realizamos uma entrevista semiestruturada em um ambiente virtual (*google meet*), que nos auxiliou a compreender, de modo qualitativo (Minayo, 2011), as informações coletadas, que foram tratadas a partir de um prisma interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Por meio dos resultados, conseguimos perceber o quanto as reflexões trazidas por Marcuschi atravessam a percepção das docentes acerca da oralidade, do como ela se apresenta nos LDs e, principalmente, sobre quais os possíveis encaminhamentos necessários a efetivação e a proposição de atividades de ensino do oral nos materiais didáticos.

**Palavras-chave:** Oralidade; Livro didático; Olhar docente; Marcuschi.

## ABSTRACT

### ORALITY IN THE EJA TEXTBOOK: ANALYSIS OF THE TEACHING PERSPECTIVE BASED ON THE STUDIES OF LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI

In this study, we aimed to understand the perspectives of two teachers on the teaching proposals for oral genres suggested in Portuguese language

\* Professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [fabrini.bilro@academico.ufpb.br](mailto:fabrini.bilro@academico.ufpb.br).

\*\* Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [maria.ffbarbosa@ufpe.br](mailto:maria.ffbarbosa@ufpe.br).

textbooks for the final years of elementary school in EJA (Youth and Adult Education). This was based on the theories presented in Marcuschi's studies on orality and its teaching in teaching materials. To achieve this objective, we conducted a semi-structured interview in a virtual environment (Google Meet), which helped us understand, qualitatively (Minayo, 2011), the collected information, which was treated from an interpretive perspective (Bortoni-Ricardo, 2008). Through the results, we were able to perceive how much Marcuschi's reflections permeate the teachers' perspectives and perceptions regarding orality, how it is presented in textbooks, and, most importantly, regarding the possible approaches necessary to implement and propose oral teaching activities in teaching materials.

**Keywords:** Orality; Textbook; Teaching perspective; Marcuschi.

## INTRODUÇÃO

Este artigo compõe o dossiê "Oralidade, gêneros orais e ensino: perspectivas, avanços e desafios em diálogo com Luiz Antônio Marcuschi" da Revista Tabuleiro de Letras e parte da compreensão de que a oralidade, como objeto de ensino e aprendizagem essencial ao percurso formativo de estudantes, desde os anos iniciais da escolarização, certamente, não teria o mesmo impacto em pesquisas acadêmicas, em documentos curriculares que orientam o ensino de língua portuguesa, em livros didáticos (LDs), sobretudo aqueles que são submetidos às avaliações no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sem as contribuições do professor e pesquisador Luiz Antônio Marcuschi<sup>1</sup> (doravante o mencionaremos através do sobrenome), em cuja atuação, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi integrante do Projeto Norma Linguística Urbana Culta<sup>2</sup> (NURC Recife).

Marcuschi veio a ser membro também do NURC/USP<sup>3</sup>. Era, portanto, afeito à partilha com pares de outras instituições. Para dimensionarmos a importância do NURC para os estudos da língua falada, ilustramos um excerto de Marcuschi a seguir.

Nacionalmente conhecido como Projeto NURC, o Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta é desenvolvido em cinco capitais (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre). O projeto foi implantado em 1969 sob a coordenação nacional do prof. Nelson Rossi, da UFBA, e previa a coleta de dados de três tipos: Elocuções Formais (EF) com aulas e conferências; Diálogo entre dois Informantes (D2) e Diálogos entre um Informante e um Documentador (DID), sempre com falantes cultos (com nível universitário e de três faixas etárias), de ambos os sexos e de profissões variadas. No total das cinco capitais foram registrados 1870 inquéritos, com 1570 horas de gravação e 2.356 falantes. Para maiores detalhes sobre o Projeto NURC e sua história, leia-se a apresentação de Castilho em: Ataliba Teixeira de Castilho e Dino Preti (Orgs.) *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo*. V

1 Em meio aos labores de uma vida acadêmica intensamente produtiva, Marcuschi faleceu em 2016, tendo deixado um dos maiores legados no domínio dos estudos da linguagem em suas distintas modalidades.

2 O Projeto de estudo da norma linguística urbana culta de Recife foi fundado em 1970 / Está localizado No Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

3 A informação consta em: <https://nurc.fflch.usp.br/panorama-sobre-o-nucleo-coordenadores-e-pesquisadores>. Data do acesso: 30 de julho de 2025.

o II - Elocuções Formais. São Paulo, T.A. Queiroz, 1986 (Marcuschi, 1996, p. 5-12 apud Sá et al (Org), 2017, p. 12).

Ressaltamos, também, a atuação de Marcuschi no Núcleo de estudos Linguísticos da Fala e da Escrita – Centro de Artes e Comunicação/UFPE, onde, dentre outras produções, debateu sobre o ensino da oralidade e escrita. É na esteira das suas contribuições, para esse ensino, que nos propomos neste artigo a desenvolver algumas reflexões sobre a relação entre o que propõe o livro didático para o ensino da oralidade e o uso desse recurso, a partir do olhar de professoras dos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

Porém, antes de adentrarmos nessas reflexões, ressaltamos que o ensino da oralidade era uma preocupação flagrante do professor Marcuschi, em suas aulas no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE), em suas orientações de tese e doutorado, em suas participações nos debates nas mais variadas modalidades de eventos no país. O exemplo ilustrativo desse ativismo, pela defesa da oralidade e seu ensino, é a exuberância das suas publicações (Marcuschi, 2010, 2008, 2003, 1998, 1997).

Para respaldarmos a visão de que Marcuschi partilhava a ideia da necessidade de debater sobre o ensino da fala e escrita, destacamos, aqui, um excerto da apresentação da obra intitulada “Fala e Escrita”. Na qualidade de um pesquisador aguçado pela curiosidade, ele desvelou o problema dos manuais didáticos quando se propunham a ensinar a fala. Interessava-o saber qual fala. Eis o que dizem Marcuschi e Dionísio (2007, p.8):

É certo que a escola existe para ensinar a leitura e escrita e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso. Mas como a criança, o jovem ou o adulto já do-

minam a língua de modo razoável e eficiente quando chegam na escola, esta não pode partir do nada. Isso justifica que se tenha uma idéia clara dessa competência oral para partir dela no restante do trabalho com a língua. A escola não vai ensinar a língua como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demorado tanto para chegar a esse reconhecimento. O que deveria ser explicado é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade na sala de aula, ao lado do trabalho com a escrita.

É com base na adoção desse ponto de vista de Marcuschi, sobre a emergência de um ensino da fala, que propomos como objetivo deste artigo compreender o olhar de duas docentes sobre as propostas de ensino da oralidade, sugeridas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da EJA, a partir das teorizações apresentadas nos estudos de Marcuschi acerca da oralidade e de seu ensino nos materiais didáticos.

A partir do objetivo traçado, realizamos como encaminhamento metodológico uma entrevista semiestruturada, por meio do *google meet*, com duas professoras de Língua Portuguesa atuantes em turmas dos anos finais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de escolas da rede pública de Pernambuco-Brasil, chamadas de Ana e Lia<sup>4</sup>. Através da entrevista, pudemos refletir junto com as docentes acerca do que os livros didáticos propõem para o ensino da oralidade, compreendendo seus olhares sobre esse objeto. Nesse percurso, analisamos os dados coletados a

4 Codinomes atribuídos aleatoriamente como forma de preservar a imagem das professoras participantes da pesquisa.

partir de uma perspectiva qualitativa (Minayo, 2011), embasada no prisma interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), buscando ampliar a compreensão das experiências relatadas pelas docentes.

Diante disso, iniciamos este trabalho refletindo teoricamente acerca das contribuições dos estudos de Marcuschi para a compreensão da oralidade como objeto de ensino. Em seguida, analisamos trechos da entrevista com as professoras sobre seus olhares acerca da oralidade no livro didático. E, por fim, refletimos sobre como os pressupostos defendidos por Marcuschi podem nos ajudar a compreender o que é proposto pelos livros didáticos para o ensino do oral. Com esse movimento, buscamos ampliar e suscitar discussões e inquietações acerca de como o trabalho deste autor atravessa a realização de pesquisas sobre a relação entre a oralidade, o livro didático e o olhar docente.

Oralidade e ensino: o que nos revelam as teorizações de Marcuschi?

Neste artigo, remontamos a um estudo de Marcuschi publicado na Revista “Trabalhos em Linguística Aplicada”, Campinas, (30): 39-79, Jul/Dez, 1997, sob o título ‘Concepção de língua falada nos manuais de 1º e 2º Graus: Uma visão crítica’. Consideramos este texto modelar no sentido de nos apresentar o pensamento, do autor, sobre livros didáticos, há quase trinta (30) anos decorridos da sua escrita. Como já o dissemos, Marcuschi foi um ativista no que se refere a defender um ponto de vista descentrado de grafocentrismo nas práticas acadêmicas, não acadêmicas, escolares e não escolares.

Ainda que o estudo mencionado não se refira a estudantes da EJA (contexto de nosso estudo), o fato é que nos remete a um ponto primordial no debate sobre o ensino de língua, o qual se refere a perguntarmos sobre em que concepção nos ancoramos

ao tratarmos sobre o ensino da fala, quais as implicações ao adotarmos uma ou outra concepção, o que de fato se propõem os LDs para o ensino de língua e o quão se aproximam ou se distanciam de uma concepção grafocêntrica de língua.

O título do tópico 1 do trabalho de Marcuschi, em que nos debruçamos para uma reflexão sobre concepção de língua em manuais didáticos, interpela-nos por sua assertividade – “O homem é um ser que fala”. Não há como negarmos esse fato. Nem o faríamos posto que se assenta em um princípio universal de que todos/as somos dotados/as de linguagem, resguardando-se, porém, a possibilidade de que o equipamento que assegura essa dotação possa sofrer danos em determinadas circunstâncias.

Interessa-nos, sobretudo, o argumento de Marcuschi (1997) de que

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma **postura**” (Marcuschi, 1997, p. 1, negrito do autor).

Marcuschi denuncia o descaso da escola para com o ensino da fala ao alertar para o fato de que a crença, que subjaz a essa instituição, arraigou-se ao ponto de tornar-se um consenso o seu papel como uma agência para o ensino da escrita e não para o ensino da fala. Embora considere a possibilidade de concordar com essa visão, acrescenta que “nem por isso a escola está autorizada a ignorar a fala. O homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve.” (Op.cit. p.39).

Com base na análise da situação de estudos linguísticos, no século passado, esse estudioso justifica a pouca atenção dada à fala em LDs:

A Lingüística dedicava-se mais à descrição de estruturas e formas abarcáveis pelas noções teóricas disponíveis e não tinha como situar fenômenos tipicamente orais. Saussure identificou na langue o objeto da Lingüística, e não a parole; de igual modo a outra postura hegemônica neste século, a chomskiana, preceituava o estudo da competência e não do desempenho. Daí, em parte, o descaso pela produção oral efetiva. (Op.cit. p, 40)

No trabalho em tela, Marcuschi prossegue chamando a atenção para a ausência, em LDs, de tratamento para aspectos prosódicos, aspectos pragmáticos, bem como para efeitos expressivos de usos variados da língua e da variação socioletal, os quais não eram objetos de estudo da Linguística. Nesse cenário, não é de se estranhar o fato de os manuais didáticos se apropriarem, tardiamente, das inovações teóricas, embora apreciem “histericamente” as inovações tecnológicas de efeito visual, sem que deem atenção à língua falada. A tendência dos manuais didáticos é se pautar em um horizonte de escrita prescritivo-normativa. Nessa perspectiva, os manuais “aprofundaram ainda mais o fosso da relação entre língua escrita e língua falada, sendo esta última um anti-modelo”. (Op.cit. p. 40)

“O Lugar da oralidade no ensino de língua”, título do segundo tópico do estudo de Marcuschi, apresenta considerações no que se refere ao lugar e ao papel da oralidade no ensino de língua. Com base em análise de diversos manuais didáticos, de ensino de Português, o referido autor percebeu que mesmo os LDs mais equivocados em suas adoções teóricas vislumbravam com clareza que o papel da escola é ensinar a escrita. Os manuais apresentavam saberes no que diz respeito à seleção de textos escritos e à criação de “exemplos para estudo das mais diversas e intrincadas regras gramaticais” (Op.

cit. p. 40), dentre outros saberes, como selecionar efeitos da língua literária, inclusive distinguindo efeitos estéticos, figuras de linguagem etc. Porém, não pareceu que havia clareza, dos autores dos LDs, sobre que tipo de escrita deveria ser ensinado, assim como não se discutia a adequação dos textos, considerando-se a diversidade de contextos. Esses resultados são reveladores de que a concepção da escrita, não explícita, era relativamente monolítica, restrita à escrita padrão, em que pese o fato de que a escrita varia e de que há uma relativa diversidade de gêneros textuais escritos.

Quanto ao ensino da oralidade nos LDs, Marcuschi ressalta uma situação muito mais precária do que foi visto em relação à escrita:

Claudicam a teoria, a terminologia e as observações empíricas. Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita. (Op.cit. p.41)

Os manuais aparentavam a impressão de que a análise da fala seria prescindível. Bastava figurar como curiosidade ou uso linguístico a ser evitado. Esse panorama reitera a possibilidade de tratar a oralidade no contexto da aula. Porém, não se trata de ensinar a falar, mas de identificar a possibilidade de que há uma riqueza na variedade de usos da língua. Marcuschi sugere que “a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir” (Op.cit. p.41). Nesse sentido, a variação seria um aspecto central no estudo da fala. Para este autor,

Será de grande valia, pois, mostrar que a língua falada é variada e que a noção de um dialeto padrão uniforme (não apenas no Português, mas em qualquer língua) é uma noção

teórica e não tem um equivalente empírico. Assim, entre muitas outras coisas, a abordagem da fala permite entrar em questões geralmente evitadas no estudo da língua, tais como as de variação e mudança, dois pontos de extrema relevância raramente vistos. Noções como: “norma”, “padrão”, “dialeto”, “variante”, “sotaque”, “registro”, “estilo”, “gíria” podem tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica. (Op.cit. p.41)

Em defesa da oralidade, Marcuschi adverte para a necessidade de não se tratar a fala como conteúdo autônomo no ensino de língua, mas sim de tratá-la integralmente à sua relação com a escrita, o que supõe clareza quanto ao papel deste tipo de trabalho. O autor acresce outras razões que justificam o estudo da oralidade para além da observação do código linguístico. Segundo ele, o estudo da oralidade pode mostrar as relações mútuas e diferenciadas entre fala e escrita - como uma influencia à outra nas diversas fases da aquisição da escrita.

Marcuschi chama a atenção para o fato de que a visão sobre a fala, nos livros didáticos, não a considerava “de maneira tão incisiva” como o lugar do erro. Porém, ele faz uma ressalva ao suspeitar que essa postura resultava mais de um silêncio nas obras sobre a fala do que à avaliação das suas condições de uso. Observou-se que os autores de livros didáticos demonstravam um descaso em relação à oralidade em geral.

Os estudos de Marcuschi inspiraram, ao longo do tempo, diversos/as pesquisadoras/as a se debruçarem sobre as propostas ofertadas pelos LDs para o ensino da oralidade (Rojo, 2003; Mendes, 2005; Magalhães, 2007; Costa-Maciel, 2006; Winchi, 2014; Gonçalves; Batista, 2020; Bilro, 2023), especialmente, a partir das regulamentações e critérios avaliativos colocados pelo PNLD.

Apesar disso, estas pesquisas revelaram que, apesar do crescimento de investigações que tomam a oralidade e o seu ensino como objeto de estudo, ainda é incipiente a quantidade e a frequência de propostas didáticas nos LDs e nas práticas docentes que tomam os gêneros orais como objeto autônomo de ensino.

Nesse contexto, ao direcionarmos nosso olhar para as investigações que tratam do ensino da oralidade nos LDs da EJA, contexto de atuação das docentes participantes da nossa investigação, observamos que esse cenário é ainda mais desafiador. Diante disso, refletiremos, a seguir, acerca da oralidade em livros didáticos da EJA.

## **ENSINO DA ORALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

É assente no campo de estudos da EJA o princípio de que a cidadania dos/as estudantes norteia saberes nas diferentes áreas do conhecimento. Esse princípio se refere ao tratamento das disciplinas curriculares e dos materiais didáticos, o que, na perspectiva de Freire (1981, 1989), demandam práticas de ensino calcadas em situações de aprendizagem significativas, considerando-se aspectos como o contexto e a vivência dos/as educandos/as da EJA, que os/as ajudem a sentir e a perceber os objetos de ensino, bem como a se manifestarem verbalmente com base em suas percepções de mundo.

Nessa perspectiva, o ensino de língua deixa de ser um lugar-comum para se tornar meio de participação ativa, com vistas a que os sujeitos ajam como cidadãos na sociedade. Com base na discussão dos estudos de Marcuschi (1997), na primeira parte deste trabalho, assumimos o ponto de vista de que a língua é um instrumento de interação social, bem como é um meio para o acesso

às informações, aos saberes, enfim, à cultura da qual os sujeitos fazem parte. Perspectiva que se coaduna com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental (Ribeiro, 2001; Brasil, 2002).

Percebemos que a defesa de Marcuschi (1997) de uma concepção de língua como interação reverbera no documento acima mencionado, assim como em outros documentos norteadores da educação no país (Brasil, 1998, 2002), ao enfatizar a necessidade da elaboração de propostas de ensino para os/as educandos/as da EJA que sejam pautadas no desenvolvimento de capacidades discursivas que possibilitem aos sujeitos compreenderem e utilizarem a língua, em suas modalidades oral ou escrita, nas diversas situações comunicativas. E que propiciem a percepção de que “ao usarmos a língua – falando ou ouvindo, escrevendo ou lendo –, sempre o fazemos intencionalmente, para agirmos sobre o outro e no mundo, para fazermos algo em alguma situação social.” (Pernambuco, 2013, p. 19).

Para tanto, Marcuschi (2008, 1997) ressalta como essencial, no contexto escolar, a apresentação e o desenvolvimento de propostas didáticas que ampliem as formas de expressão dos/as estudantes. Nessa mesma direção, Ribeiro (2001, p. 53) destaca como possibilidades a oferta de “oportunidades de ouvir e falar, reelaborar argumentos a partir de novas informações, construir conceitos, incorporar novas palavras e significados, compreender e avaliar o que ouvimos”, tendo em vista que a linguagem oral promove a inserção dos sujeitos, jovens, adultos e idosos no contexto sociocultural em que vivem, porquanto assume um papel significativo para intermediar atos comunicativos dos/as educandos/as, assim como de seus processos de aprendizagem dos diversos sa-

beres (Brasil, 2002; Marcuschi, 2008, 2010; Bilro; Barbosa; Costa-Maciel, 2024).

Nesse caminho, Freire (2014) tece considerações acerca da manifestação oral. Este autor defende a importância de o/a professor/a resgatar os saberes e as experiências dos sujeitos na constituição das práticas que são desenvolvidas no ambiente escolar, possibilitando aos/às estudantes vivenciarem as aulas de maneira significativa, através de um maior envolvimento e participação que lhes permita pensar, partilhar e se posicionar diante das informações apresentadas e discutidas. A perspectiva é formar alunos/as que falem, que questionem e que produzam conhecimento e cultura. Sujeitos ativos que tenham a clareza e a consciência da importância da sua participação nas atividades sociais, não como receptores passivos, mas como indivíduos que têm vez e voz para reivindicar e lutar por seus direitos.

Essa compreensão requer práticas de ensino que possibilitem situações de uso real da linguagem oral nos diversos contextos comunicativos, por meio dos quais seja possível inserir os/as estudantes em situações reais de mobilização da fala (Freire, 2014; Marcuschi, 2017). Nas quais a oralidade seja utilizada como instrumento de interação, mas, principalmente, como objeto autônomo de ensino. Nesse sentido, Bilro, Costa-Maciel e Barbosa (2022), inspiradas em estudos Marcuschi (1997) destacam os LDs de Língua Portuguesa como instrumentos auxiliares importantes à prática docente, pois podem apresentar ao/à professor/a um repertório de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, sugestões e direcionamentos acerca da realização das atividades propostas.

No contexto da EJA, a escolha de um LD, destinado a seus/suas estudantes, perpassa todo um processo avaliativo realizado através do Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD-EJA<sup>5</sup>) e demanda uma atenção ainda maior dos/as docentes, pois é necessário estarem conscientes das especificidades próprias dessa modalidade, dentre elas, os saberes e práticas dos/as estudantes da EJA, que trazem consigo uma complexidade de experiências sociais, culturais, familiares, políticas, que requer um olhar amplo e integral sobre o processo de ensino e de aprendizagem, bem como dos materiais didáticos que são utilizados. Resguardando as especificidades dos/as educandos/as da EJA, ao longo da seleção de quais LDs adentrarão o território da sala de aula, os/as professores/as precisam observar se os livros subsidiariam a ampliação de saberes referentes aos diversos campos do conhecimento e se as propostas ofertadas contribuem a ampliação, desenvolvimento e atuação dos sujeitos de modo crítico no mundo que os cerca por meio da linguagem oral (Marcuschi, 1997; Brasil, 2014).

Nesse processo, cabe ao/à docente analisar e refletir acerca do que os LDs propõem para o ensino da oralidade, observando se concebem os gêneros orais como práticas sociais interativas materializadas na realidade sonora (Marcuschi, 2010), se os tomam como objetos de ensino e aprendizagem, propondo práticas que se organizem em torno de características próprias a cada gênero e que envolvam elementos relacionados à

esfera social de produção e de realização desses gêneros, à organização dos turnos conversacionais, à compreensão das regras de convívio social, ao trato das relações entre o oral e a escrita, às variações que sofre a língua em função dos diferentes níveis de

usos, bem como à reflexão sobre o que fazemos quando usamos a língua na modalidade oral (Bilro, 2023, p. 25)

A autora, embasada nas reflexões apresentadas pelos estudos de Marcuschi (2010), ressalta que compreensão da oralidade enquanto objeto autônomo de ensino, requer do/a professor/a clareza de quais saberes são próprios do oral e que, por isso, são passíveis de serem ensinados e aprendidos no contexto escolar, bem como propostos nas atividades apresentadas pelos LDs. Dentre os saberes necessários ao ensino dos gêneros orais, Marcuschi (2007) destaca aqueles relacionados à situação de comunicação; ao conteúdo temático e à organização textual; à funcionalidade dos materiais que apoiam a realização dos gêneros orais; e à mobilização dos meios extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, que compõem a materialidade do texto oral.

O conhecimento das dimensões ensináveis do oral favorece o estabelecimento de um processo de ensino direcionado e sistemático, comprometido com a aprendizagem das diversas competências comunicativas necessárias a interação dos indivíduos enquanto sujeitos sociais. Nesse sentido contribui para a consolidação do conhecimento docente acerca da oralidade e para a ampliação de seu acerca da função dos LDs no ensino de linguagem, especialmente a oral, e de quais saberes e estratégias deve apresentar em suas propostas didáticas. Possibilitando, assim, uma escolha e utilização intencional desses materiais que estão inseridos nas salas de aula e que atravessam o fazer docente.

5 No momento da realização dessa pesquisa, circulavam nas escolas os LDs avaliados pelo PNLD EJA 2014. Uma nova edição do PNLD EJA foi lançada apenas em 2023, após cerca de 10 anos de descontinuidade de várias políticas públicas voltadas a EJA. Os livros avaliados nesse novo PNLD EJA devem chegar às escolas em 2026.

## **ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DOS ESTUDOS DE LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI**

Para Marcuschi (2005, 1995), o livro didáti-

co se constitui como um dos principais materiais disponíveis no ambiente escolar, que auxiliam a prática docente e intermedeiam o processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes. Com base no olhar desse autor, reconhecemos a abrangência desse recurso didático, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), ressaltamos a importância dele propor um trabalho sério e comprometido com a melhoria da Educação Básica e destacamos a necessidade de serem, sistematicamente, tomados como objeto de análise e reflexão.

Sendo assim, embasadas nas discussões apresentadas por Marcuschi ao longo de sua trajetória de investigações acerca da oralidade, do seu ensino e de como essa relação se estabelece nos LDs, seguimos a investigação buscando compreender o olhar docente sobre as propostas de ensino da oralidade, sugeridas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da EJA. Para isso, realizamos uma entrevista semiestruturada em um ambiente virtual (google meet) com duas docentes, Ana e Lia, que nos auxiliou a compreender, de modo qualitativo (Minayo, 2011), seus olhares com base em uma perspectiva de análise interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008).

A entrevista organizou-se por meio dos seguintes questionamentos: Como o livro didático propõe o ensino dos gêneros orais? Como, geralmente, essas propostas se organizam? Quais os seus objetivos e o que buscam trabalhar junto aos alunos? Em sua opinião, essas propostas didáticas apresentadas pelos livros didáticos para o ensino da oralidade são adequadas aos alunos da EJA? Poderia explicar? Para você, o que poderia ser aprimorado nas propostas apresentadas pelo livro didático para o ensino dos gêneros orais? Que aspectos são bem tra-

balhados e quais poderiam ser ampliados? Vejamos, então, as informações partilhadas pelas docentes participantes da pesquisa diante dessas questões.

Ao iniciar a entrevista, a professora Ana relata sobre o uso das propostas de ensino da oralidade ofertadas pelo LD adotado em sua turma.

#### Exemplo 1:

O livro didático da EJA está totalmente defasado. Ele é muito antigo, faz muito tempo que ele está na escola. E é um livro integrado, é um livro que tem todas as disciplinas e traz tudo de cada disciplina muito reduzido. Então, essas propostas, inclusive esses gêneros, eles não estão presentes no livro didático dos meninos. [...] Os textos são muito fora da realidade dos meninos, muito distante. A abordagem conteudística é muito, muito, muito distante do que a gente pretende pra EJA. Aí, eu quase não uso o livro. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Neste exemplo de fala, observamos um movimento crítico da docente ao falar sobre o LD de Língua Portuguesa. Ela afirma que o LD adotado “está totalmente defasado” pelo tempo que circula na escola. Sobre esse aspecto é importante lembrarmos que os livros utilizados pela professora e seus/suas estudantes, no momento desta pesquisa (2022), haviam sido adquiridos em 2014. Sendo assim, entre os anos de 2014 e 2022, não tivemos atualização das obras destinadas a EJA nem a distribuição de outros materiais que pudessem auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem, por meio de temas, textos e estratégias mais próximos a realidade social e cultural dos/as estudantes. Postura que comprometia o desenvolvimento de saberes essenciais a formação desses alunos e que privava esses sujeitos do direito a aprendizagem significativa, que lhes é garantido por leis e documentos

oficiais (Brasil, 1996; 2002). Atualmente, tivemos a retomada da política pública de elaboração e distribuição de materiais didáticos voltados à EJA – PNL D EJA 2026, cujo objetivo é garantir o acesso dos/as estudantes e docentes a materiais atualizados, que contemple as especificidades e demandas desses sujeitos e desse contexto. A previsão é que esses materiais cheguem as escolas em 2026.

Arelado a desatualização do LD, a professora Ana também se mostra insatisfeita com o espaço reduzido das propostas ofertadas e dos conteúdos trabalhados e com a pouca variedade dos gêneros apresentados. Segundo ela, como se trata de um livro integrado que abrange todas as disciplinas, os conhecimentos são abordados de maneira reduzida e nem todos os gêneros trabalhados em suas práticas são contemplados. A docente ainda fala sobre a abordagem conteudista assumida pelo livro, que a seu ver, está bem distante do que se espera para o ensino dedicado aos jovens, adultos e idosos inseridos na EJA e da realidade que se pretende desenvolver junto a esses sujeitos. Por meio do seu olhar sobre os diversos aspectos relacionados ao LD, notamos que Ana traz clareza acerca de um aspecto já apontado por Marcuschi (2008) em seus estudos - o descompasso que se coloca em relação as demandas apresentadas pelos/as alunos/as e o que é proposto por esses materiais didáticos.

Ao analisarmos as falas da segunda docente participante da pesquisa, percebemos que o olhar inicial das duas professoras se aproxima. A professora Lia afirma que não costuma usar o LD nas atividades com os gêneros orais, a não ser quando utiliza os temas ofertados por esse instrumento didático como geradores de debate, segundo ela: “a gente tenta trabalhar essa questão

dos debates em sala por causa dos temas geradores que estão lá no livro”. Apesar de a docente não ter dado detalhes sobre o motivo da não utilização desse material, vemos que o livro acaba não cumprindo sua função primordial de auxiliar, de maneira direta e sistemática, no desenvolvimento das práticas de ensino de linguagem.

Na sequência, as duas docentes falaram sobre as suas percepções acerca de como se organizam as propostas ofertadas pelo LD para o ensino dos gêneros orais. Para a professora Ana,

#### Exemplo 2:

a questão da oralidade no livro didático ainda é muito reduzida. Acho que nos livros didáticos em geral. [...] Vem da mesma forma, com a mesma estrutura: questionamentos. O que eu percebo no livro da EJA é isso: o trabalho com a oralidade vem sempre em forma só de questionamentos, conversar para depois partir para outra leitura e para a produção escrita. (Professora Ana, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> fase do Ensino Fundamental da EJA)

No exemplo acima, a docente traz, novamente, assim como no exemplo de fala 1, uma crítica ao pouco espaço destinado ao tratamento dos conteúdos no LD da EJA, neste caso específico, a oralidade. Além disso, descreve a organização estrutural das propostas que identifica, as quais, segundo ela, sempre propõem o trato com o oral por meio de questionamentos, a partir dos quais são desenvolvidas atividades de leitura e escrita. Observamos que, de acordo com o seu olhar, o trato com a oralidade no LD ocorre de maneira superficial e espontânea, por meio do qual os estudantes são direcionados a responderem perguntas, geralmente sobre o conteúdo temático dos textos escritos que serão trabalhados.

Segundo as discussões apresentadas por Marcuschi (2007) e Magalhães (2008), nesse tipo de atividade é necessária, ape-

nas, a habilidade de expor uma impressão pessoal, sem que haja uma reflexão sobre a compreensão e o uso da linguagem oral como instrumento de mediação e de participação nas atividades comunicativas, uma vez que o que está em análise não é o texto oral, mas sim o conteúdo temático proposto para o trabalho com os demais eixos de ensino de língua. Assim, acredita-se que o fato de os indivíduos falarem ou interagirem com os textos por meio da fala os instrumentalizam para a produção e compreensão dos mesmos.

Seguimos com a análise do olhar da professora Lia acerca de como se organizam as propostas do LD. Segundo ela:

Exemplo 3:

Trabalham a oralidade de forma solta. [...] Tipo assim, sai de um gênero textual e vai pra outro completamente diferente. Depois vai pra outro, tipo assim, tudo solto. Deixa os gêneros textuais completamente quebrados. [...] É muito complicado pra eles entenderem assim logo, porque logo em seguida, já muda pra outra coisa e depois já muda pra outra. Tipo assim, a preocupação é muito mais de quantidade do que de significância. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

De acordo com esta docente, o LD trabalha com os gêneros orais de forma “solta”, por meio de uma variedade de atividades que, a seu ver, não se complementam nem se inter-relacionam, aspectos que dificultam a compreensão dos/as estudantes sobre a funcionalidade dessas atividades comunicativas. Para ela a preocupação do LD não é com o significado das práticas desenvolvidas, mas com a quantidade de gêneros apresentados. Essa postura nos remete às reflexões apresentadas por Marcuschi (2007) em seu artigo “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. Ao analisar a variedade de gêneros presentes nos manuais de ensino

de Língua Portuguesa, esse autor observa que a relativa diversidade presente nessas obras não é acompanhada por uma análise didática e sistemática aprofundada de todos eles, tendo em vista que grande parte dos gêneros propostos “figuram apenas para “enfeitar” e até para distração dos alunos.” (p. 36), compreensão que se assemelha ao que foi exposto por Lia em sua fala.

Ao ser questionada sobre a adequação dessas atividades ao público da EJA, a professora Lia responde:

Exemplo 4:

É uma crítica que eu faço aos livros didáticos, porque eles partem do princípio do mesmo público-alvo. É o público-alvo da EJA? É o público-alvo da EJA. Massa. Mas eles colocam como se todos os meninos da EJA tivessem as mesmas dificuldades, as mesmas necessidades, fosse todo mundo do mesmo jeito. [...] Claro que a gente tem que seguir um padrão, porque senão vai virar uma bagunça. Mas, assim, quem é que define esse padrão? (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Percebemos por meio desta resposta que a professora Lia não considera que as atividades apresentadas pelo LD sejam adequadas ao público da EJA, já que, em muitas delas, as especificidades e a diversidade trazidas por esses sujeitos não são levadas em consideração. Essa docente demonstra sua inquietação sobre a homogeneização das demandas apresentadas pelos sujeitos que frequentam a EJA por parte do LD. Apesar de reconhecer a necessidade dessas obras partirem de um ponto comum (já que têm abrangência nacional), ela questiona de onde parte a definição desse olhar padronizado, que norteia a construção dessas propostas de ensino, nas quais os estudantes possuem os mesmos saberes e as mesmas dificuldades. Observamos que seu questionamento ressalta a importância desses ma-

teriais proporem diferentes níveis de atividades de linguagem, que tornem o ensino mais significativo ao permitir os alunos ultrapassarem seus próprios limites no uso da linguagem (oral e escrita) nas diferentes situações discursivas (Marcuschi, 2007, 2005, 1995).

Ao ser questionada, também, sobre a adequação das atividades do LD para o ensino da oralidade, a professora Ana responde que:

Exemplo 5:

Todas não. Mas assim, as que a gente seleciona eu achei sim. Porque essa que eu tô falando pra você da casa própria, o público da EJA sonha muito com a casa própria, o pessoal do Brasil sonha com isso. E foi interessante porque esse texto dava dicas de como você pode conseguir comprar a sua casa. [...] Então o texto trazia informações pertinentes para aquele público. Essas que eu peguei pra trabalhar com eles eu achei sim adequadas para o público. (Professora Ana, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Nesse trecho de fala, vemos que esta docente apresenta um olhar mais flexível acerca da adequação das propostas de ensino da oralidade, ofertadas pelo LD utilizado. Mesmo considerando que nem todas as atividades propostas são adequadas aos jovens, adultos e idosos que frequentam a EJA, Ana revela que a presença de trabalhos com temas de interesse dos/as alunos/as, como por exemplo a aquisição da casa própria, traz informações pertinentes a esses sujeitos e torna as atividades significativas e adequadas as suas demandas. Observamos, assim como demonstrado na análise de trechos de fala anteriores, que a temática se coloca como ponto central no desenvolvimento das práticas de ensino no contexto dessa modalidade de ensino.

Para refletirmos acerca da mobilização das temáticas como elemento de destaque

em turmas da EJA, mobilizamos algumas ideias apresentadas por Cristovão (2016). Para essa autora, a escolha do tema que norteará o desenvolvimento das atividades em sala com os gêneros (orais ou escritos) deve se dar por meio da consideração de algumas dimensões: 1. psicológica (motivações, afetividade e interesses dos alunos); 2. cognitiva (reflexão sobre a complexidade do tema e o estatuto de conhecimento dos alunos); 3. social (densidade social do tema, suas potencialidades polêmicas, a relação entre eles e os participantes, os aspectos éticos, presença no interior ou no exterior da escola, a possibilidade de desenvolver um projeto de classe); 4. didática (demanda que um tema não seja excessivamente cotidiano e que comporte o apreensível). Nesse caminho, mesmo que a referida autora não deixe explícito, acreditamos que os pontos que discute em seu estudo estabelecem relações com a defesa de Marcuschi (2008) no desenvolvimento de práticas de ensino com a oralidade que sejam interessantes e que possibilitem o surgimento de posicionamentos diversos e uma certa progressão na ampliação das capacidades comunicativas dos/as estudantes.

Ao lançarem seus olhares sobre o LD, pedimos que as duas docentes apontassem aspectos que poderiam ser aprimorados nas propostas voltadas ao trato com a oralidade. Inicialmente, a professora Ana diz que o LD:

Exemplo 6:

deveria aumentar a quantidade desse trabalho. Trazer mais propostas para o professor trabalhar com esses gêneros orais. E também que essas propostas fossem mais do contexto do aluno, trouxesse mais a vida do aluno pra cá, pra dentro do livro. Trouxesse mais conhecimentos que fossem úteis para a vida dele. [...] gêneros que façam parte da vida do menino da EJA [...] que é um público bem diferente, que é um público muito

diversificado e que precisa ter um olhar diferenciado. (Professora Ana, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> fase do Ensino Fundamental da EJA)

No exemplo de fala 6, a docente sugere a presença de uma maior quantidade de atividades, voltadas para esse eixo de ensino, como um dos aspectos a ser melhorado nas propostas didáticas ofertadas por esses manuais. Ela já vinha apontando essa demanda em sua fala, ao sinalizar o espaço reduzido que os LD destinam ao trato com os gêneros orais, como vimos no trecho do exemplo 2. Sua fala nos lembra de que, apesar dos estudos relacionados ao ensino do oral virem ganhando espaço nos últimos anos (Costa-Maciel, 2013; Bueno; Costa-Hubes, 2015; Magalhães; Cyranka, 2016; Magalhães; Bueno; Costa-Maciel, 2021), a partir das pesquisas e publicações de Marcuschi (2010, 2008, 2005, 2007, 2003, 1998, 1997), o trabalho com a oralidade nas propostas de ensino, bem como nos materiais didáticos que circulam na escola, ainda carecem de uma maior oferta, sistematização e compreensão dos saberes necessários ao estudo da oralidade como objeto de ensino (Schneuwly; Dolz, 2004; Marcuschi, 2010; Costa-Maciel, 2013), o que condiz com a percepção demonstrada por Ana em suas falas.

Além de trazer a reflexão acerca do número de atividades propostas, a docente chama a atenção, mais uma vez, para a necessidade de elas abordarem gêneros e conhecimentos significativos, próprios ao contexto real dos/as estudantes da EJA, de maneira que atendam suas demandas e que lhes possibilitem mobilizar esses saberes nas diferentes situações sociais de que participam. Essa postura nos relembra que toda atividade de linguagem corresponde a uma situação de interação que se inscreve em um horizonte social (Schneuwly; Dolz, 2004; Dolz; Gagnon, 2015). Em sua fala, também

observamos que ela ressalta a importância de um olhar sensível na construção e sistematização das atividades, tendo em vista a diversidade e complexidade que envolve os sujeitos inseridos no contexto da EJA. Percebemos, por meio dessas partilhas, que essa preocupação demonstrada pela docente acompanha as inquietações de Marcuschi (2007) quando destaca a importância da adequação, da contextualização social e da inserção dos/as estudantes em práticas significativas.

Nesse caminho, ao tratar dos aspectos a serem aprimorados nas propostas do LD voltadas à oralidade, a professora Lia diz:

Exemplo 7:

Então eu acho que o livro didático[...] da EJA precisa de uma reformulação [...] com um olhar mais pluralizado. [...] Eu acho que ele tem que trazer sim tópicos, gêneros que precisam ser conhecidos por eles, mas, ao mesmo tempo, eu acho que ele precisa deixar algumas folgas pra que aí o professor tenha essa liberdade de junto com a comunidade, com seus alunos, decidir o que trabalhar. Porque senão fica aquela coisa de fora pra dentro. E quando a educação vem de fora pra dentro, ela não é significativa pra o aluno e a gente tá só perdendo tempo. [...] Meu aluno de Goiana ele precisa conhecer a realidade de Goiana? Obviamente que precisa. Ele não vai conhecer só a daqui, ele precisa ter um padrão pra poder fazer as comparações, as avaliações, esse processo todo. Mas ele também precisa entender que o lugar em que ele está é importante. (Professora Lia, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> fase do Ensino Fundamental da EJA)

Nesse trecho, vemos que a professora aponta a necessidade de reformulação do LD utilizado. Segundo ela, o material requer um olhar plural, diversificado acerca do que é proposto. Observamos que ela traz discute a relevância desses manuais trazerem propostas mais abertas e flexíveis, que possibilitem ao/à docente e aos/às estudantes

mais espaço e autonomia para ampliarem e adequarem as atividades de acordo com suas demandas, relacionando-os aos conhecimentos já ofertados pelo currículo de maneira complementar. Com isso, percebemos que Lia propõe uma ampliação do repertório de práticas desenvolvidas, sem descartar a importância do trabalho com os gêneros mais tradicionais no ambiente escolar, tendo em vista que os estudantes precisam também conhecê-los para atuarem nos diferentes contextos.

Por meio da análise desse trecho, compreendemos que, segundo esta professora, a ampliação do espaço de atuação do/a docente e dos/as alunos na seleção dos conteúdos a serem estudados e na elaboração dos materiais e das práticas de ensino tornaria as atividades mais significativas ao valorizar práticas reais, próprias do contexto em que os alunos vivem, e ao considerar todos os conhecimentos já construídos por esses sujeitos antes de adentrarem o ambiente escolar. Além disso, ratificaria o papel docente no processo de ensino, tendo em vista que a seleção dos gêneros a serem estudados a partir da identificação das demandas de cada grupo-sala requer uma compreensão efetiva do que se pretende desenvolver e aprofundar junto a esses sujeitos (Costa-Maciel, 2013). Através dessa postura, vemos que o conhecimento deixaria de ser algo imposto, que vem de fora para dentro, como de cada estudante fosse uma “tábua rasa” pronto para ser preenchido (Freire, 2014), e passaria a ser construído por meio da valorização dos saberes locais que já constituem esses sujeitos.

A professora Lia segue sua fala, destacando a importância dessa postura mais flexível e aberta está registrada no próprio LD, instrumento que a seu ver assume um papel de destaque na seleção dos conteúdos a serem trabalhados diante dos/as estudantes.

Em seguida, ela revela:

Exemplo 8:

Quando eu trago isso no livro, querendo ou não, eles entendem isso como algo de poder. É como um discurso de validação quando tá no livro. Porque aí não acham que é invenção da minha cabeça. Ele não acha que sou eu que tô tomando o tempo da aula. [...] É como se o livro validasse o meu discurso. Porque se não tiver no livro eles dizem assim, “mas não tá no livro, a senhora tá inventando, isso é coisa da sua cabeça”, entende? “Ah, a professora tá enrolando a aula”. [...] por isso é importante que você tenha no livro, que isso esteja marcado no livro. Porque pra algumas pessoas o livro didático é a bíblia. Pra muitos alunos especificamente. Então eles acham que o que está ali é o que tem que ser seguido à risca. [...] Eles querem o escrito ali, o palpável. (Professora Lia, 3ª e 4ª fase do Ensino Fundamental da EJA)

Observamos que, de acordo com o olhar da docente descrito no exemplo 8, o LD assume, diante dos/as alunos/as, a função de instrumento de validação do que é trabalhado em sala de aula, dos conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, sendo considerado por muitos desses sujeitos como uma “bíblia”, um manual que não poderia ser questionado ou alterado. Segundo ela, quando desenvolve propostas que vão além do que o LD propõe, buscando adequar as atividades as demandas apresentadas pela turma, recebe questionamentos por parte dos/as estudantes sobre a relevância com o que está sendo estudado e o seu comprometimento com a realização da prática didática: “mas não tá no livro, a senhora tá inventando, isso é coisa da sua cabeça”. Sua fala nos leva a refletir sobre o que levaria esse material didático a assumir essa função de instrumento inquestionável de validação dos saberes desenvolvidos no espaço escolar, restringindo o papel docente na intermediação e sistematização dos co-

nhecimentos a serem desenvolvidos e ampliados junto aos estudantes.

Nesse sentido, questionamo-nos se seria pelo fato de os LD serem materiais escritos, inseridos, conforme apontado por Marcuschi (1997), em uma sociedade grafocêntrica, que valoriza a supremacia da escrita sobre os demais diferentes tipos linguagem e na qual os sujeitos se veem e se sentem validados a partir do seu domínio. Para Garcia-Reis e Magalhães (2018, p. 242), que acompanham a perspectiva defendida por Marcuschi, “o mito da supremacia da escrita, que dicotomiza a relação com a fala, permanece como uma crença na sociedade” e contribui, diretamente, para uma maior presença de atividades voltadas ao trato com a escrita nas práticas escolares e nos LD e o estabelecimento de uma relação dicotômica, oposta entre a oralidade e a escrita (Marcuschi, 2010). Esses posicionamentos, para nós, ressaltam, ainda mais, a importância do olhar lançado por Marcuschi (2010) ao defender que as diferentes modalidades de linguagem, a exemplo da oralidade, sejam tomadas como objeto sistemático de ensino e reflexão, para que os sujeitos compreendam que as práticas sociodiscursivas, bem como sua validação no contexto em que se materializam, ocorrem e se constituem a partir dos sentidos construídos na interação complementar entre as diversas linguagens, para além da escrita.

Através de todas essas partilhas e de sua análise a partir do que nos revelam os estudos de Marcuschi, conseguimos compreender, de uma forma mais ampla, como as professoras Ana e Lia concebem o trato com a oralidade em suas práticas de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo compreender o olhar de duas docentes sobre as

propostas de ensino da oralidade, sugeridas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da EJA, a partir das teorizações apresentadas nos estudos de Marcuschi acerca da oralidade e de seu ensino nos materiais didáticos.

A partir da análise das informações partilhadas pelas docentes, sob o olhar das reflexões apresentadas por Marcuschi em suas pesquisas, pudemos compreender que as docentes revelam diversos aspectos que corroboram as ideias defendidas por este autor. Dentre eles, a percepção de que os LDs ainda trazem em suas propostas um repertório reduzido e poucos conteúdos relacionados aos gêneros orais que são trabalhados.

Nesse caminho, as docentes observam que as atividades voltadas ao trato com o oral, ofertadas por esses manuais, se organizam por meio de questionamentos, geralmente voltados ao conteúdo temático do texto, a partir dos quais a oralidade é mobilizada, apenas, como meio para realização de atividades de leitura e escrita, de maneira superficial e espontânea, como se não possuísse em si saberes próprios passíveis de serem ensinados e aprendidos.

Arelado a isso, as docentes ressaltam outro ponto também constatado por Marcuschi em seus trabalhos, o desafio que se coloca diante dessas propostas do LD ao organizarem o trato com os gêneros orais por meio de atividades que não se inter-relacionam, dificultando a compreensão dos/as estudantes acerca da função social dessas atividades comunicativas. Saber esse, apontado por Marcuschi (2007) como essencial do ensino da oralidade.

As docentes sugerem que haja uma maior quantidade de atividades que abordem gêneros significativos ao contexto em que os/as estudantes, no caso delas da EJA,

se inserem, que ampliem o repertório de práticas e tragam propostas mais abertas e flexíveis. Elas ressaltam a importância de um olhar sensível na construção e sistematização das atividades, tendo em vista a diversidade e complexidade que envolve esses sujeitos e as demandas relacionadas ao uso social da linguagem oral pelos jovens, adultos e idosos que, geralmente, estruturaram seus conhecimentos a partir da oralidade em ambientes sociais cotidianos, mas que precisam ampliar e desenvolver saberes próprios do oral que lhes possibilitem reconhecerem e escolherem, de maneira consciente, os recursos comunicativos necessários a sua participação em situações mais formais de uso da linguagem oral.

Diante disso, conseguimos perceber o quanto as reflexões trazidas por Marcuschi atravessam o olhar e a percepção dessas docentes acerca da oralidade, do como ela se apresenta nos LDs e, principalmente, sobre quais os possíveis encaminhamentos necessários a efetivação e a proposição de atividades de ensino do oral nos materiais didáticos.

## REFERÊNCIAS

BILRO, F. K. da S.; BARBOSA, M. L. F. de F.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Gêneros Oraís, Livro Didático e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: mapeando cenários de didatização. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 3, p. 1477-1499, 2022.

BILRO, F. K. da S. Gêneros oraís nos livros didáticos e na prática docente: investigações sobre as proposições e o ensino no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Recife-PE. *Tese (Doutorado em Educação)* - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2023.

BILRO, F. K. da S.; BARBOSA, M. L. F. de F.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Ensino da oralidade na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: reflexões sobre o olhar docente acerca de práticas com gêneros oraís. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 40, n. 4, p. 1-21, 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394, 20/12/1996*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Guia dos Livros Didáticos do PNLDEJA 2014*. Natal: EDUFRN, 2014.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) *Gêneros oraís no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

COSTA-MACIEL, D. A. G. Livros didáticos de língua portuguesa: propostas didáticas para o ensino do oral. 2006. *Dissertação (Mestrado em Educação)* - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

COSTA-MACIEL, D. A. G. *Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente*. Recife: EDUPE, 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros e ensino de língua portuguesa. In: CYRANKA, L. F. M.; MAGALHÃES, T. G. *Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2016.

CYRANKA, L. F. M.; MAGALHÃES, T. G. *Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2016.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) *Gêneros oraís no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três*

artigos que se completam. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. Análise do eixo da oralidade no programa nacional do livro didático de língua portuguesa de 1º ao 5º anos (anos 2007 a 2016). In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.) *Oralidade e ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

GONÇALVES, A. C.; BATISTA, J. F. A oralidade em sala de aula: reflexões sobre o trabalho com os gêneros orais presentes em materiais didáticos do ensino fundamental. *Letras (UFSM)*, edição especial, n. 01, p. 135-150, 2020.

MAGALHÃES, T. G. Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD e a prática nos livros didáticos. 2007. 221f. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. *Signum: Estudos Da Linguagem*, 11(2), 137-153, 2008.

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

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Nove Teses para uma Reflexão sobre a Valorização da fala no Ensino de Língua (A propósito dos “Parâmetros Curriculares no Ensino de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série do

1º Grau Menor”). *Revista da ANPOLL*, [S. l.], v. 1, n. 4, 1998. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i4.284>.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Signótica*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119-145, 1997. DOI: <https://doi.org/10.5216/sig.v9i1.7396>.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. *Fala e Escrita*. 1 Ed., 1 reimp. Belo Horizonte, 2007.

MENDES, A. das N. N. B. A Linguagem Oral nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclos: Algumas Reflexões. *Tese de Doutorado em Linguística Aplicada*, PUC-SP, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

PERNAMBUCO. *Parâmetros na sala de aula: Língua Portuguesa / Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria de Educação de Pernambuco, 2013. Disponível em: <[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital\\_PORTUGUES\\_EJA.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital_PORTUGUES_EJA.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2025.

RIBEIRO, V. M. M. (coord.). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento/ coordenação e texto final* (de). Brasília: MEC; Ação Educativa, 2001.

ROJO, R. H. R. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). IN: ROJO, R. H. R. & BATISTA, A. A. G. (Orgs) *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SÁ, Maria da Piedade Moreira de. (et al Org). *A linguagem falada culta na cidade do Recife*, vol. 3: diálogos entre dois informantes [recurso eletrônico]. Recife, Ed. UFPE, 2017.

WINCH, P. G. Oralidade e livro didático: uma possível reconfiguração no ensino de Língua Portuguesa. *Tese*. UFSM, 2014.

Recebido em: 05/08/2025  
Aprovado em: 15/12/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.