



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

POLIANA CAMILO MOREIRA

**O TRABALHO DE ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: Uma
experiência a partir do PIBID**

Abaetetuba – PA
2025

POLIANA CAMILO MOREIRA

**O TRABALHO DE ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: Uma
experiência a partir do PIBID**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências da Linguagem, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Língua Portuguesa.

Orientadora: Dr.^a Camille Cardoso Miranda

ABAETETUBA-PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C183t Camilo Moreira, Poliana.
O TRABALHO DE ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: Uma experiência a partir do PIBID / Poliana
Camilo Moreira. — 2025.
XXIV,24. f. : il.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Camille Cardoso Miranda
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do
Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Língua
Portuguesa, Abaetetuba, 2025.

1. Oralidade. 2. Ensino-aprendizagem da língua
Portuguesa . 3. Dificuldades de ensino-aprendizagem da
oralidade.. I. Título.

CDD 370.19

**O TRABALHO DE ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: Uma
experiência a partir do PIBID**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências da Linguagem, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Língua Portuguesa.

Orientadora: Dr.^a Camille Cardoso Miranda

Data da avaliação ____/____/____

Conceito: _____

Banca examinadora:

Prof.^o Dr.^o Marcelo Pires Dias
(Examinador Interno – UFPA)

Prof.^a Dr.^a Camille Cardoso Miranda
(Orientadora - UFPA)

Abaetetuba – PA
2025

RESUMO

O ensino da oralidade nas aulas de português constitui um dos pilares fundamentais da disciplina, mas sua prática ainda precisa ser urgentemente repensada pelos docentes. A presente pesquisa surgiu a partir das indagações críticas emergidas durante as vivências enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizada nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Esmerina Bou Habib, no município de Abaetetuba-PA. As observações realizadas em sala de aula revelaram uma situação recorrente: a negligência no trabalho com a oralidade que resulta em um bloqueio dos alunos para falar em público, muitas vezes alimentado pelo preconceito linguístico em relação a suas variedades dialetais. A justificativa para essa investigação, fundamenta-se na percepção de que os professores, em sua maioria, não trabalham a oralidade de forma intencional e priorizam quase que exclusivamente a escrita. Diante desse cenário, o objetivo desse artigo é refletir acerca da conceitualização e utilização dos gêneros orais como instrumentos no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, e visa também, identificar se as lacunas específicas existentes na prática docente em relação ao ensino da oralidade e não se limita a apontar a problemática, como também propõe estratégias pedagógicas concretas e sistematizadas para superar o modelo tradicional, criticado por Antunes (2007). Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa e a análise foi feita por meio de dois instrumentos principais: a observação participante das práticas docentes em sala de aula e a aplicação de questionário qualitativo com quatro perguntas, contando com a participação de 19 alunos, em uma turma do 9º ano. Como resultado, a análise crítica das respostas, não apenas confirmou a hipótese da defasagem no ensino da oralidade evidenciando uma falta de preparo docente específico para essa modalidade, mas também, reforçou a necessidade de se oferecer aos professores subsídios para que possam melhorar sua prática.

Palavras- chave: Oralidade; Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa; Dificuldades de ensino-aprendizagem da oralidade.

ABSTRACT

Teaching oral skills in Portuguese classes is one of the fundamental pillars of the discipline, but its practice still needs to be urgently rethought by teachers. This research arose from critical questions that emerged during my experiences as a scholarship holder of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), conducted in the final years of elementary school at Esmerina Bou Habib School in the municipality of Abaetetuba, Pará. Classroom observations revealed a recurring situation: neglect of oral skills, which results in students' hesitation about public speaking, often fueled by linguistic prejudice against their dialectal varieties. The justification for this investigation is based on the perception that most teachers do not intentionally work on oral skills and prioritize writing almost exclusively. Given this scenario, the objective of this article is to reflect on the conceptualization and use of oral genres as tools in the Portuguese language teaching and learning process. It also aims to identify specific gaps in teaching practice regarding oral communication. It not only highlights the problem but also proposes concrete and systematic pedagogical strategies to overcome the traditional model criticized by Antunes (2007). Regarding methodological procedures, this research is characterized by a qualitative approach, and the analysis was conducted through two main instruments: participant observation of teaching practices in the classroom and the administration of a qualitative questionnaire with four questions, involving 19 students in a 9th-grade class. As a result, the critical analysis of the responses not only confirmed the hypothesis of a gap in oral communication teaching, highlighting a lack of specific teacher preparation for this modality, but also reinforced the need to provide teachers with resources to improve their practice.

Keywords: Orality; Teaching and learning of the Portuguese language; Difficulties in teaching and learning oral skills.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ESTUDO DA ORALIDADE	8
3. O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO COM A ORALIDADE	10
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	13
5. DISCUSSÕES E RESULTADOS	15
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
REFERÊNCIAS.....	23

1. INTRODUÇÃO

É nítido que, por muito tempo, a escrita foi vista como uma atividade privilegiada no ensino de língua portuguesa enquanto o ensino da oralidade acaba sendo uma atividade e, muitas vezes, sendo realizada apenas em atividades de leitura ditas em “voz alta”. Essa questão torna-se alarmante já que muitos alunos acabam apresentando dificuldades em atividades que requer o uso da fala. De acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p.22), em nosso país, em que a educação formal se inicia com os Europeus, é evidente que a escrita sempre teve prevalência sobre a oralidade na mesma medida em que sempre foi privilégio de poucos até período recente. Ainda segundo os autores, as nossas escolas iniciam como extensões de instituições religiosas no qual o silêncio diante do professor era visto como disciplina e falar era considerado “pecado”, algo totalmente inaceitável naquela época. Assim, “nossas escolas optaram por silenciar sistematicamente as crianças, usando ameaças de castigo e humilhações para alcançarem seu intento. A oralidade foi esquecida e aluno bom é, até hoje, aluno calado” (Carvalho e Ferrarezi Jr. 2018, p.22).

Essa questão que perpassa há séculos no nosso país trouxe como consequência sujeitos que não aprenderam as competências da oralidade além de suas necessidades diárias, muitas vezes diminuídas na vida extraescolar. Nessa perspectiva, ainda de acordo com os autores: “meninos e meninas monossilábicos que sobrevivem sem a competência de expor suas ideias com clareza e sem a coragem de abrir a boca diante de gente mais importante, porque Ilhes foram negados os meios para seu desenvolvimento integral” (Ibidem).

. Diante dessa questão, na convivência com os alunos do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Esmerina Bou- Habib, no município de Abaetetuba – PA, foi constatado o quanto os estudantes ainda precisam desenvolver habilidades no que diz respeito à oralidade, uma vez que ao responderem os questionários, as respostas são foram frequentemente negativas e, muitas vezes, o medo de falar em público se dá por conta de preconceitos linguísticos do próprio professor ou até dos próprios alunos em relação à variação linguística dos seus colegas.

A partir disso, baseado nessas problemáticas, propõe-se as seguintes perguntas norteadoras para elaboração dessa pesquisa:

- Como o professor pode contribuir para o desenvolver a oralidade dos seus alunos?
- Quais benefícios o trabalho com a linguagem oral proporciona?
- Quais estratégias existentes possibilitam o desenvolvimento da oralidade?

Para responder a essas perguntas, traçamos como objetivo geral investigar as problemáticas do ensino de oralidade nas aulas de português que podem levar os alunos do 9º ano a terem dificuldade em falar em público, seja por meio de seminários, rodas de conversa, ou até mesmo, em apresentações como um jogral. A fim de se alcançar tal objetivo, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

1. Refletir sobre o trabalho da oralidade em sala de aula;
2. Analisar quais os possíveis fatores da problemática;
3. Sugerir alguns métodos de como o docente de Língua portuguesa pode estar articulando para incentivar esses discentes a melhorarem sua oratória.

A oralidade constitui-se como um dos eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, sendo considerada uma prática fundamental em todas as instâncias de ensino. Segundo o sociolinguista inglês Michael Stubbs (1986, p. 142 *apud* Marcushi 2007 p.33), o termo *oralidade* é usado para “referir habilidades na língua falada”. Assim, compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida). A oralidade é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos de uso.” (Marcushi, 2010, p. 25).

Os documentos oficiais da educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacam a importância de se trabalhar a oralidade a partir de gêneros textuais pertencentes a essa modalidade, com objetivo de formar cidadãos capacitados para os diversos usos da linguagem. Dessa forma, os PCNs defendem que o papel da escola é preparar os discentes para a realização de apresentações públicas orais, propondo “situações didáticas nas quais essas atividades façam, de fato, sentido” (Brasil, 1998, p.25). Sendo assim, observamos que a oralidade deve ser uma prática de ensino constante no ensino-aprendizagem nos nossos alunos, principalmente, aqueles que ainda estão no ensino fundamental e que ainda estão no processo de aquisição de práticas de letramento, sejam elas na oralidade ou em outros âmbitos de ensino.

Desse modo, foi realizado um questionário indagando os alunos acerca do que o professor de língua portuguesa poderia fazer para ajudá-los no progresso do ensino com a oralidade. Diante do postulado, observamos falhas de aprendizagem que refletem na importância em trabalhar diversas atividades orais em sala de aula.

Atrelado a isso, quando se fala acerca da produção oral em sala de aula, é importante salientar a necessidade de se estudar diferentes gêneros orais, variação linguística e o uso da

oralidade para articulação da interação, com intuito de desenvolver no aluno uma diversificação no seu vocabulário, melhorar seus argumentos, aumentando a confiança na fala em público, assim, desenvolvendo o seu pensamento crítico.

Assim sendo, a partir do que foi exposto, além desta introdução, este artigo apresenta mais cinco seções. Na segunda seção trazemos conceitos sobre concepção de linguagem e o estudo da oralidade nessas concepções; na terceira seção apresentaremos reflexões sobre o papel do professor de língua portuguesa e seu trabalho com a oralidade; na quarta seção trazemos os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa; na quinta seção descrevemos os resultados e discussões realizadas neste estudo e, por fim, na sexta e última seção são colocadas as considerações finais desse estudo.

De modo geral, espera-se que a partir destas observações, possam ser elaboradas estratégias metodológicas nas capacitações de professores do ensino fundamental, para que estes possam utilizar a modalidade oral de forma sistematizada como meio de facilitar a relação ensino-aprendizagem dos seus alunos nessa modalidade, proporcionando a valorização e a prática da oralidade como estratégia avaliativa, aguçando a capacidade do alunado em atividades que envolvam a oralidade e melhorando o seu desempenho nesta modalidade da linguagem.

2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ESTUDO DA ORALIDADE

A oralidade enquanto prática social e objeto de ensino, tem sido amplamente discutida nos estudos linguísticos, sobretudo a partir das perspectivas que superam visões normativas. Neste contexto, as contribuições dos estudos de Geraldi (2005) e Antunes (2007), destacam-se por oferecer fundamentações teóricas e práticas que redimensionam o lugar da fala na sala de aula. Embora ambos partilhem a concepção interacional da linguagem, suas abordagens revelam variantes significativas quanto aos objetivos e métodos para o trabalho com a oralidade.

Se para Geraldi a fala é um eixo central na construção de sentidos, para Antunes, é também um instrumento de poder linguístico. A comparação entre esses dois autores visa, portanto, mapear convergências e divergências que possam auxiliar nas práticas docentes mais inclusivas. Nesse interim, Geraldi (2005, p 40.) apresenta três concepções de linguagem que influenciam as práticas de ensino e a compreensão do funcionamento da língua, são elas:

1. Linguagem como expressão do pensamento: nessa visão, a linguagem é um meio para externalizar ideias, refletindo algo já "pronto" no imaginário. Essa concepção é limitada, pois desconsidera o papel da linguagem na interação social. Para o autor, a linguagem é vista como

um instrumento para exteriorizar o pensamento e a oralidade é vista de forma mecânica, focada na correção gramatical. Assim como o autor, Antunes concorda com essa abordagem e reprova, mostrando que tradicionalmente, a oralidade era reduzida a repetição de frases prontas, sem espaço para a comunicação real.

2. *Linguagem como instrumento de comunicação*: aqui, conforme Geraldi, a língua é entendida como um código que reflete a realidade. A oralidade é analisada por sua estrutura, mas ainda há pouca atenção nos usos sociais, sendo ela apenas como código de transmissão de mensagens. Nessa perspectiva, Antunes (2007) amplia a crítica à linguagem instrumental, ao mostrar suas consequências e denuncia que essa abordagem gera mecanismo em sala de aula, como por exemplo, o uso dos ditados e exercícios de repetição, onde se atrela também a desvalorização de variedades fora do padrão.

3. *Linguagem como forma ou processo de interação*: essa concepção entende a língua como uma prática social dinâmica, em que os significados são construídos entre interlocutores, considerando seus contextos históricos, culturais e ideológicos. Diferente das anteriores, essa abordagem não trata a comunicação como um ato isolado. Antunes defende essa abordagem, exemplificando com as atividades como rodas de conversas, onde a oralidade se manifesta de forma autêntica e contextualizada.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais orais - como debates, seminários, entrevistas, podcasts etc., torna-se essencial para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, permitindo que vivenciem diferentes situações discursivas. Paralelamente, a abordagem das variações linguísticas deve ser incorporada às práticas pedagógicas, valorizando os diferentes registros e sotaques, de modo a promover uma educação linguística inclusiva e crítica. Dessa forma, ao interagir gêneros orais e variações linguísticas no ensino, o professor não cumpre apenas as diretrizes da BNCC, mas também possibilita que os alunos reconheçam a língua como um instrumento vivo de interação social, reflexão e identidade cultural.

Geraldi (2005) e Antunes (2007) concordam que as concepções instrumentais e estruturalistas limitam o estudo da oralidade e ambos valorizam a concepção interacional. Enquanto Geraldi sistematiza as concepções teoricamente, Antunes ilustra como cada uma se materializa no ensino, mostrando que a oralidade só ganha sentido na interação. Ao trazer as concepções de Geraldi para esta pesquisa, pode-se afirmar que o objetivo educacional no ensino da linguagem deve priorizar a linguagem como uma interação, uma vez que ela é um processo dinâmico, marcado por variações e múltiplos registros. Para Antunes (2007), a fala é vista como uma prática social essencial para a interação humana, construção de identidade negociação de

sentidos e realização de ações no mundo. Ela critica o ensino tradicional da oralização em sala de aula, como por exemplo: leitura em voz alta, repetição de frases/modelos gramaticais; foco excessivo na norma padrão e também na correção dos textos informais.

Atualmente, na conjuntura educacional brasileira, as críticas infelizmente ainda são válidas, pois a maioria dos docentes ainda seguem esse modelo. De acordo com Bagno (1999), isso é “mais viável” de se fazer, o que tende a ignorar a complexidade funcional e social da fala, transformando a variedade linguística em erro. Conforme Antunes (2003, p. 104): “existem variações linguísticas, não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas (...) a língua só existe em sociedade e toda sociedade é inevitavelmente múltipla, variável, e por conseguinte, com usos diversificados da própria língua”.

Segundo a autora, também há as concepções descritivas na oralidade, que ensina a língua falada a partir de como ela realmente funciona na prática comunicativa dos falantes, reconhecendo sua autonomia. Similarmente, há também as concepções interacionais, nas quais têm um processo vivo de interação, onde os sujeitos constroem identidades e agem socialmente por meio de textos (orais ou escritos) situados em contextos reais. Isso exige um ensino centrado no aluno como falante ativo, contextualizado em práticas sociais e voltado para a autonomia comunicativa — rompendo definitivamente com modelos mecânicos e comuns.

Essa perspectiva é reforçada também por Travaglia (2002), que define a linguagem como um espaço de interação humana, em que os sentidos são produzidos entre os interlocutores, sempre situados em um contexto comunicativo específico, histórico e ideológico. O contexto no qual a comunicação ocorre é crucial e a situação específica (sendo ela formal ou informal) influencia diretamente no uso da linguagem. A abordagem de Travaglia oferece também uma compreensão multifacetada da linguagem, destacando sua natureza interativa e contextual e a importância também de trabalhar todos os eixos da linguagem, incluindo o oral. Dentro dessa perspectiva a seção seguinte reflete sobre o papel do professor de língua portuguesa com o trabalho de oralidade em sala de aula.

3. O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO COM A ORALIDADE

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDB (Lei 9394/ 96), que ensejou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – há a necessidade de a escola ocupar tempo do ensino regular com questões de oralidade. Esses documentos defendem que a oralidade deve ser ensinada intencionalmente e constantemente, ressaltando que ela deve ser

uma competência essencial no processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao ensino de português. Vejamos o que os PCNs (1997) assinalam sobre o ensino da oralidade:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais... A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (Brasil, 1997, p. 32).

Os conteúdos de língua portuguesa devem ser organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua (Brasil, 1997, p. 43).

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.” (Brasil, 1997, p.67).

Nesse viés, é importante que o professor nas aulas de língua portuguesa, possa refletir e colocar em prática as recomendações colocadas nos documentos oficiais. Diante disso, como pensar o papel do professor no ensino de oralidade em sala de aula? Como desenvolver a competência oral nos alunos, para que eles possam refletir sobre o seu lugar de fala em diferentes contextos que vão além da sala de aula? Como o professor deve trabalhar a oralidade a partir de gêneros textuais?

Nessa perspectiva, busca-se refletir sobre esses questionamentos a partir de alguns pressupostos teóricos que tratam sobre o papel do professor de língua portuguesa no ensino de oralidade.

Assim sendo, sabemos que a linguagem oral está presente em todos os momentos de nossas vidas, e por isso, ela tem um papel relevante como objeto de ensino da língua materna. Sendo assim, as práticas de oralidade e o trabalho com os gêneros orais configuram-se como importantes aliados no desenvolvimento das capacidades de linguagem, haja vista que representam situações cotidianas dos nossos alunos. Segundo Marcuschi (2010, p.16):

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores da nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina toda a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua.

Desse modo, é necessário que o professor não seja apenas um transmissor de normas gramaticais, mas um facilitador que cria oportunidades para os alunos vivenciarem a língua em sua diversidade. Ensinar oralidade não é apenas “treinar a fala”, mas formar usuários competentes da língua, capazes de se expressar com autonomia e discernimento. O docente, ao

adotar uma abordagem baseada nos usos sociais da linguagem, contribui para que os discentes reflitam sobre seus papéis como interlocutores. Atrelado a isso, ele também deve ajudar os alunos a reconhecerem e adequar suas falas aos diferentes domínios sociais (formal/informal, escolar/familiar), promovendo a conscientização sobre as variações linguísticas e suas funções.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004), os diferentes contextos educacionais de fala incluem a família, os amigos e a escola, que são considerados domínios sociais onde as interações ocorrem com papéis sociais definidos. Cada domínio social possui normas e obrigações que influenciam a forma como a linguagem é utilizada. Além disso, a monitoração linguística varia conforme o status socioeconômico, grau de escolarização e a rede social dos indivíduos. O professor deve acolher a fala dos estudantes sem estigmatizá-la como “errada”, reconhecendo que variações regionais e culturais existem e que são legítimas. Isso evita a exclusão e fortalece os contextos dos alunos menos privilegiados. Em vez de impor a norma-padrão como única forma correta, o professor deve promover reflexões sobre “como” e “por que” usamos diferentes variedades na fala e também tratar acerca do preconceito linguístico. Segundo Bagno (1997), não existe “português errado”, e sim, uma variedade linguística, que por razões históricas, políticas e sociais, foi elevada à categoria de ‘norma-padrão’. As outras variedades não são erradas, são situações diversificadas de uso da linguagem.

Sendo assim, uma educação linguística interacionista nos obriga a uma posição, na sala de aula, em relação às variedades linguísticas, e isso se dá em todas as manifestações da língua, como já mencionamos. É importante que o professor possa refletir sobre os diferentes tipos de variações linguísticas, quer sociais, quer regionais. Nessa perspectiva, é importante pensar que dadas as diferenças dialetais e dado o que sabemos, hoje, por menor que seja nossa formação, que tais variedades correspondem a distintas gramáticas, e a partir disso, o professor possa demonstrar também essa diversidade dentro da sala de aula, contribuindo, para um ensino democrático sem exclusão de variedades linguísticas.

Segundo Geraldi (2005), a democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, o autor nos mostra que não damos aulas só para aqueles que pertencem a um grupo social mais prestigiados, mas sim, para diferentes falantes que apresentam sua identidade na sua fala. Assim sendo, sabemos que a língua é intrinsecamente heterogênea, variável e mutante, refletindo a dinâmica social e os usos dos falantes. Portanto, o que é considerado "erro" é, na verdade, uma variação linguística. Nesse viés, Bagno (2007) propõe a valorização das formas de expressão verbal, em vez de rotulá-las como “erradas.” Desse modo, os alunos tornam-se aptos a dominar as

competências mais complexas da língua, refletindo sobre as questões que envolvem o uso social da linguagem e o professor faz da sua aula um espaço de respeito, inclusão e democrático.

Além da variação linguística, o professor pode trabalhar também com gêneros textuais no âmbito oral. Desse modo, Antunes (2007) critica a visão tradicional que trata a oralidade como espontânea e desestruturada, defendendo que os gêneros orais são tão complexos e organizados quanto os escritos. Sendo assim, a autora destaca a importância destes gêneros, defendendo que a oralidade deve ser tão valorizada quanto a escrita. Ela sugere algumas formas de interação oral entre os alunos, sempre com foco em situações reais da fala, fazendo o uso de uma abordagem sociodiscursiva através situação comunicativa entre interlocutores e objetivo através dos gêneros orais.

Antunes também ressalta a importância de ensinar o aluno sobre a linguagem formal e coloquial na linguagem, e que não se trata de proibir a fala informal, mas de ensinar quando e onde cada variedade é adequada, usando os gêneros orais, e que ela não deve ser reprimida, mas compreendida em sua funcionalidade. Por exemplo, numa linguagem formal podemos usar dos gêneros como entrevista, debate e seminários e em situações nas quais somos adeptos da linguagem coloquial, como a roda de conversa. De acordo com autora, isso é ensinar o discente a navegar entre diferentes “personagens sociais”, o que requer consciência situacional, onde identificamos o contexto, o propósito, a valorização e a eficácia comunicativa em cada esfera.

Na seção seguinte, a partir do que foi discutido, é apresentado os procedimentos metodológicos que foram realizados para o desenvolvimento da pesquisa.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é um estudo de caso, pois surgiu da necessidade de pesquisa de campo através da realização de uma coleta de dados. De acordo com Yin (2014) o estudo de caso é uma metodologia adequada para investigação aprofundada de fenômenos complexos em contextos reais. Nesse contexto, o estudo de caso é essencial nesta pesquisa, visto que o propósito da pesquisa consiste em examinar, de forma minuciosa, a regularidade e as metodologias empregadas no ensino de oralidade durante os Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Esmerina Bou Habib. Essa pesquisa também é de cunho qualitativo, pois investiga um fenômeno social, que nesse caso é a avaliação da oralidade dos discentes. Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos e aos discursos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, ela é essencial para este estudo, pois ela permite uma compreensão mais aprofundada do assunto.

Os dados presentes neste estudo foram colhidos durante a experiência enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em maio de 2023. O PIBID é uma política que incentiva a formação docente e promove a integração entre a educação básica e o ensino superior. Ao iniciar nosso trajeto como pibidianos, conhecemos nossos supervisores, que são os professores regentes das turmas que nós acompanhamos em sala. O subprojeto o qual estava engajada titula-se: “Iniciação à docência e cultura e língua luso-espanhola na Pan-Amazônia”; subprojeto esse que visa a interdisciplinaridade entre a língua portuguesa e a língua espanhola na educação básica.

Nesse sentido, a supervisora que acompanhou essa pesquisa faz parte da turma do 9º ano, turma escolhida estrategicamente, já que eles estavam no último ano do ensino fundamental e foi possível verificar as dificuldades com as atividades de oralidade em sala de aula, fazendo disto, o motivo inicial desse estudo. Sendo assim, a professora regente permitiu que nós pudéssemos fazer dinâmicas diversas, desde as mais lúdicas, como jogos, até as mais elaboradas (já envolvendo o trabalho oral), tais como: pedir para que lessem um texto, dizendo em voz alta o que interpretaram, iniciando assim, um gênero oral que é o debate.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário por meio da plataforma *Google Forms*. A análise dos dados baseou-se em quatro perguntas, as quais buscaram identificar as possíveis justificativas para o problema em questão, elencando as principais justificativas para a problemática investigada. A turma possuía 32 alunos, porém na sala somente 19 possuíam celulares, e foram estes que responderam os questionários. Todos esses tinham em média 14 a 16 anos, misturados entre meninos e meninas. As perguntas foram:

- 1- “Você acha que o professor de língua portuguesa pode incentivá-lo a melhorar sua comunicação?”;
- 2- “O que você acha que o professor de Português pode fazer para incentivar a turma com o trabalho com a oralidade?”;
- 3- “Caso a resposta seja “sim”. Você acha que os fatores externos da escola contribuem para isso?” (ansiedade, medo, bullying, etc...);
- 4- “Você tem dificuldade para falar em público?”.

A partir das respostas desses questionamentos, foi comentado sobre alguns métodos que podem implicar no desenvolvimento e progresso da linguagem oral dos educandos e como o docente de língua portuguesa pode articular isso no âmbito escolar, através da alteração da didática, tornando-a mais interacional, combinando metodologias ativas, tecnologia e reflexão linguística, esses resultados vão ser discutidos na seção que segue.

5- RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sabemos que, na escola, o docente de língua portuguesa é um dos profissionais que mais possuem a responsabilidade de trabalhar os gêneros orais em sala, instigando os discentes no progresso com a oratória e eloquência. Nessa perspectiva, uma das perguntas do questionário foi se os alunos achavam que o professor de português poderia ajudá-los a melhorar sua comunicação oral e a resposta de todos os participantes foram “sim”, tornando o resultado absoluto.

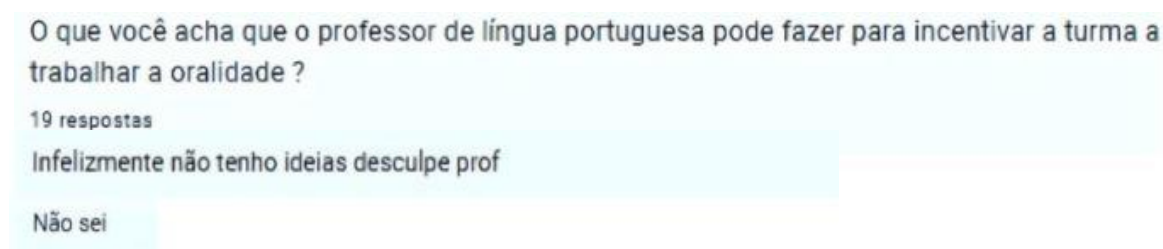
De acordo com Antunes (2007): “O professor de língua materna não pode se eximir de sua responsabilidade de ensinar a falar (p.121). Além disso, ela ressalta: “falar bem não é um dom, é uma habilidade que se aprende, que se desenvolve, que se aprimora com a prática reflexiva e com a orientação adequada”. (2007, p.121.). Assim, cabe ao professor de língua materna, um papel essencial que é desenvolver a oralidade dos alunos de forma sistêmica. Isso implica superar a mera correção de erros ou o foco exclusivo na escrita para, de modo intencional, ensinar estratégias de comunicação oral e promover a análise crítica da própria fala, processo que demanda atividades planejadas e sequências didáticas específicas. Ensinar que a comunicação oral exige intencionalidade didática e planejamentos que combinem práticas contextualizadas, reflexão metalinguística e feedback qualificado. Nesse sentido, o aluno consegue perceber a oralidade como objeto de estudo e não só como algo espontâneo, desenvolvendo autonomia para se comunicar em eficácia em qualquer contexto.

Entretanto, é importante destacar que durante as investigações nas aulas de língua portuguesa, houve a confirmação do uso contínuo de técnicas e métodos considerados ultrapassados, haja vista que em sala, era solicitado dos alunos apenas aquilo que Antunes (2007) critica: Leitura em voz alta e ditados repetitivos. No entanto, é essencial salientar dos desafios reais de trabalhar oralidade, principalmente na escola pública, esses desafios são: a falta de formação adequada; a estrutura tanto física quanto pedagógica precária; a sobrecarga de trabalho; a ausência de equipamentos; salas barulhentas e a pressão por resultados em áreas tradicionalmente mais valorizadas como a escrita e a gramática normativa que contribuem diretamente para que isso aconteça, impactando negativamente o ensino e a aprendizagem do aluno.

A pergunta seguinte do questionário foi: “o que você acha que o professor de língua portuguesa pode fazer para incentivar a turma a trabalhar a oralidade?” e as respostas dadas pelos alunos, foram semelhantes àquilo que a BNCC quer que o docente de português trabalhe em sala de aula. Conforme o documento, o eixo da oralidade compreende as práticas de

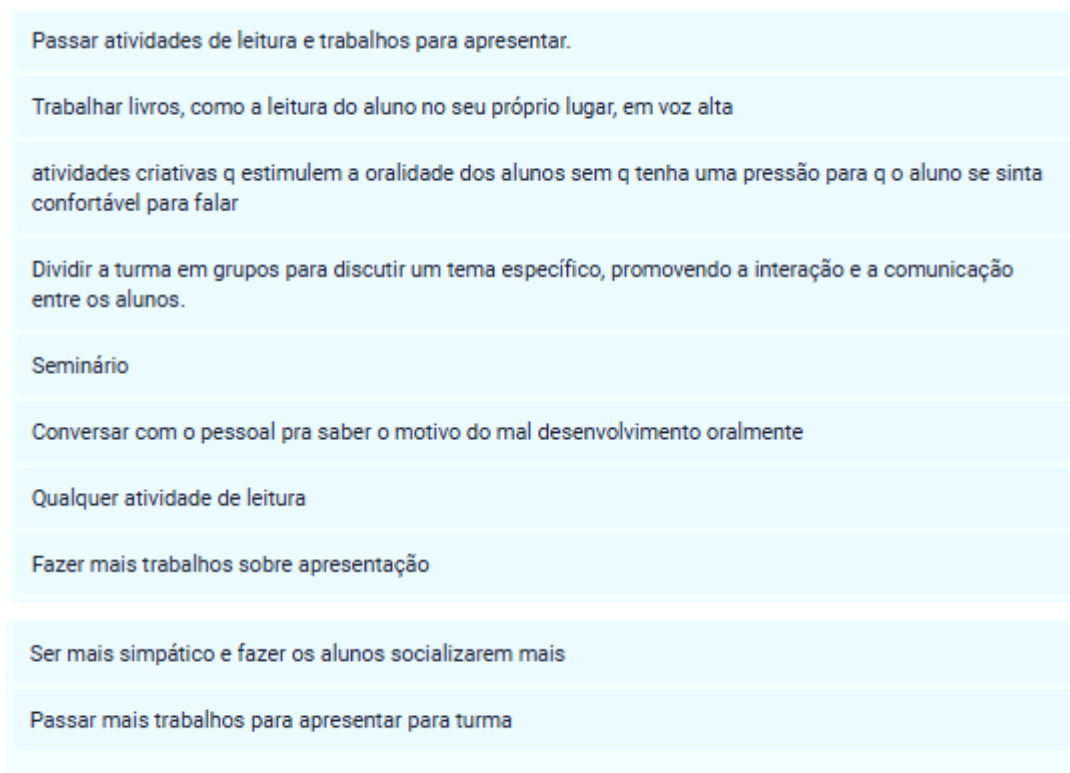
linguagem oral relacionadas ao conhecimento e uso da fala e também habilidade de escuta. Desta forma, o documento sugere a produção de textos orais levando em consideração as diferenças da língua falada e escrita, e as formas de estrutura do discurso oral, formal e informal, considerando as variações nas diferentes práticas de linguagem e reconhecimento dos gêneros discursivos orais, bem como suas características e organização. A figuras 2 e 3 a seguir exibem os resultados obtidos dessa pergunta e a mesma foi classificada de duas formas:” alunos que não souberam responder” e “sugestões.”

Figura 1- Alunos que não souberam responder:



Fonte: Google Forms, feito pela autora, 2025

Figura 2- Sugestões:



Fonte: Google Forms, feito pela autora, 2025

Pode-se perceber, que eles sentem falta de um trabalho mais elaborado e detalhado com a oralidade e que sabem que o professor de português pode incentivá-los a progredir. A carência de um ensino mais estruturado da oralidade na escola ainda existe porque ela não é tratada como algo essencial, tornando a mesma negligenciada. Segundo Brasil (2018, p. 79): “refletir sobre diferentes contextos e situações sociais (...) conhecer e refletir sobre as tradições orais (...) proceder uma escuta ativa (...) identificar e analisar efeitos de sentido” faz com que podemos reconhecer que a aprendizagem das características discursivas e das estratégias de fala e escuta ocorre por meio do uso, da interação com o outro.

O eixo da oralidade compreende as práticas de linguagem oral relacionadas ao conhecimento e uso da fala, e também habilidade de escuta, sugerindo a produção de textos orais levando em consideração as diferenças da língua falada e escrita, e as formas de estrutura do discurso oral, formal e informal, considerando as variações nas diferentes práticas de linguagem e reconhecimento dos gêneros discursivos orais, bem como suas características e organização.

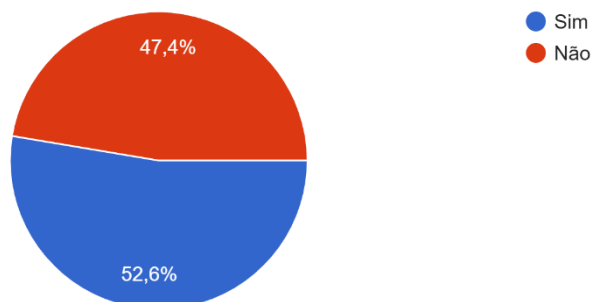
Todavia, há uma lacuna enorme entre o proposto no documento e a realidade das salas de aula. Professores foram formados em um modelo centrado na escrita e são obrigados a supervalorizá-la fazendo o uso excessivo da norma culta. Na prática, o que está descrito no texto não acontece de forma plena, sistemática e equitativa. Enquanto esses fatores não forem amplamente enfrentados, o potencial transformador do eixo da oralidade permanecerá, em grande parte, no campo das boas intenções documentais, e não na realidade dinâmica das salas de aula.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), os fatores como status socioeconômico representam desigualdades na distribuição de bens materiais e de bens culturais, o que se reflete em diferenças sociolinguísticas, assim como a exclusão digital, pois quem tem mais acesso tem mais *status*. Nessa perspectiva, é importante salientar que a língua não é democrática e que a mesma reflete e reproduz desigualdade que infelizmente e perpetuam devido a limitação ao acesso a certos códigos linguísticos e tecnologias, enfrentando barreiras em processos seletivos, mercado de trabalho e na autoestima. Pensando nisso, a pergunta seguinte foi “você acha que os fatores externos da escola contribuem para isso? (Ansiedade, medo, bullying, etc...) e a maioria responde que sim, conforme a imagem abaixo:

Figura 3- terceira pergunta do questionário.

Caso a resposta seja "sim". Você acha que os fatores externos da escola contribuem para isso?
(Ansiedade, Medo, Bullying, etc...)

19 respostas



Fonte: Google Forms, feito pela autora, 2025.

Quando falamos de fatores extraescolares e a forma de como esses podem afetar o ensino-aprendizagem, abre-se um leque de informações, nas quais o docente precisa lidar e compreender. Nessa perspectiva, um dos fatores a salientar, é sobre possíveis preconceitos que alunos com baixa renda possam ter sofrido, haja vista que seu vocabulário tende a ser mais informal, devido o acesso limitado à plataforma digitais e também a uma educação melhor, o que conseqüentemente pode gerar ansiedade, com medo de serem ridicularizados ou julgados. Segundo Bagno (1999, p.13):

(...) nos dias de hoje, há uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito. [...] Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito linguístico. Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos.

Elencado a isso, existe também a cultura de que falar bem em público é um “dom”, um talento natural, e não uma habilidade que pode ser desenvolvida, o que faz com que muitos desses alunos desistam antes mesmo de tentar. Essa afirmação revela um mito perigoso que ainda persiste em nosso meio e existe principalmente na escola, a ideia de que a oratória é um talento inato, e não uma competência que pode e deve ser aprendida e aprimorada.

Outro motivo importante de ressaltar, são os traumas familiares. Muitos adolescentes possuem medo de se expressar publicamente devido pressão e limitação dentro de seus lares, o que fez com que eles se tornassem ansiosos, reduzindo assim suas interações sociais, o que pode ocasionar insegurança ou timidez com a fala pública, o que leva os alunos a omitirem que há um obstáculo entre eles com a oralidade.

Nesse sentido, a pergunta seguinte do questionário diz respeito à dificuldade de falar em público e a resposta foi de 47,4% que não e de 52,6% que sim. Apesar de que a maioria foi dada como sim, em sala de aula a realidade é diferente, pois é notório ver a dificuldade e limitação deles, como foi citado anteriormente.

Figura 4- quarta pergunta do questionário.



Fonte: Google Forms, feito pela autora, 2025.

Assim sendo, a partir dessa pergunta podemos perceber que fatores externos à língua afetam o desenvolvimento do trabalho de oralidade do professor. As pressões psicológicas sejam da escola ou da família faz com que o aluno sinta vergonha em falar em público, trazendo um certo travamento dessa prática que o acaba acompanhando além do ensino básico, isto é, vai para universidade.

A dificuldade de falar em público no ensino básico não é um destino irreversível, mas uma desvantagem inicial significativa que o aluno carrega para o ensino superior. Ela afeta suas notas, saúde mental e perspectivas de carreira. Portanto, é fundamental que o ensino básico assuma sua responsabilidade em criar ambientes que incentivem a comunicação oral de forma construtiva e positiva, prevenindo que essas dificuldades se instalem em outras esferas sejam elas acadêmicas ou profissionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se, portanto, que a oralidade é um eixo fundamental no ensino de Língua Portuguesa, pois ela permite uma comunicação melhor, clara e concisa, além de que, saber falar em público é uma habilidade valiosa que abre portas tanto no mercado de trabalho, quanto no

âmbito acadêmico, pois elenca mais segurança, autoconfiança e elevação da autoestima e a mesma caminha juntamente ao lado das práticas de leitura e escrita, e não abaixo.

Faz-se necessário, portanto, proporcionar uma formação continuada a esses profissionais, para que compreendam os aspectos da oralidade e possam desenvolver um trabalho efetivo em sala de aula, fazendo com que eles reflitam sobre sua formação, fazendo uma autoavaliação, identificando suas necessidades formativas, percebendo o que ainda não dominam para aperfeiçoar seu trabalho no que tange a oralidade.

É imprescindível ressaltar a importância de aguçar a capacidade dos alunos em falar em público da melhor forma possível, dando sempre o feedback, e fazendo as correções necessárias e trabalhando com textos reais que abrangem a realidade dos alunos, utilizando a criticidade dos mesmos para que façam suas próprias reflexões e interpretações, fazendo o uso dos gêneros orais: podcasts, saraus e até mesmo contações de histórias, utilizando até mesmo o gênero teatro para ajudar, pois a arte não caminha distante da educação, tampouco, da oralidade.

Sob essa ótica, é importante salientar a importância da escola de forma geral, aguçar a capacidade do alunado em falar em público da melhor forma possível, realizando gincanas, feiras, incluindo a avaliação do oral em atividades pedagógicas, criando um ambiente escolar seguro, acolhedor e seguro no qual os discentes se permitam falhar também sem sentir medo, pois a oratória é prática e interação.

Nesse sentido, desenvolver a oralidade crítica e eficaz não é um adendo, mas um pilar da formação cidadã. Requer ir além do discurso e implementar de forma consistente e refletida práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística, a autoria crítica, a escuta ativa e a criação de ambientes seguros para a expressão. É um processo desafiador que demanda recursos, e sobretudo, uma mudança de cultura escolar que coloque a voz do aluno no centro do processo educativo.

Portanto, espera-se que as observações aqui expostas possam fomentar a elaborar estratégias metodológicas mais efetivas nas formações e capacitações de professores de língua portuguesa, especialmente aqueles que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. É crucial que esses profissionais sejam instrumentalizados para utilizar a modalidade oral de maneira sistematizada e intencional, transformando-a em um poderoso meio para facilitar a relação ensino-aprendizagem.

Essa abordagem, no entanto, exige mais do que o domínio de técnicas; impõe a necessidade de uma reflexão profunda por parte dos educadores sobre seu próprio papel na (des)construção do medo de falar em público. Eles são agentes fundamentais na criação de um

ambiente seguro e incentivador, que substitua a cobrança punitiva pela coragem de experimentar. Quando a escola passa a valorizar intencionalmente a oralidade, os alunos transcendem o desenvolvimento meramente comunicativo. Eles conquistam autoconfiança, aprimoram suas habilidades socioemocionais e aguçam sua capacidade crítica e argumentativa, que são competências indispensáveis para uma atuação autônoma e consciente no mundo.

É essa constatação que traz a esta autora uma profunda inquietação: a percepção de que negligenciar o ensino da oralidade é, em última análise, negligenciar a formação integral do indivíduo. Superar essa lacuna não é apenas um imperativo pedagógico, mas um compromisso ético com a construção de discentes/ cidadãos mais confiantes e preparados para os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: Encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: edições Loyola, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: A sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/MED/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARVALHO, R.S; FERRAREZI JR, C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.
- CULLER, Jonathan. **As ideias de Saussure**. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca. São Paulo: Cultrix, 1979. 105 p.
- ESPÍNDOLA, A.; SANTOS, M. Oralidade e ensino de língua portuguesa: Uma análise dos articuladores discursivo-argumentativos no gênero debate. **Revista leia escola**, Campina Grande, v.24, n.3, p.188-207, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/3046>
- GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005. p. 39-46.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 135-190.
- STUBBS, Michael. **Educational Linguistics**. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003.
- VIEIRA, M. M. F e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005
- VIOTTI, E. Estudos Linguísticos, **A língua para Ferdinand de Saussure**. Curso Letras Libras, UFSC, 2006.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.