

# PROPOSTAS DE PRODUÇÕES TEXTUAIS ORAIS EM LIVRO DIDÁTICO – UMA BUSCA DO *CONTINUUM* ENTRE OS GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS

Maria Vaneide de Melo Santana Lopes

Universidade de Pernambuco (UPE) – PROFLETRAS – Campus Mata Norte  
mvmsantana@yahoo.com.br

**RESUMO:** Propomos, nesta pesquisa, investigar como se dão as orientações de produções textuais orais no livro didático de língua portuguesa *Português Linguagens*, do 9º ano do Ensino Fundamental. Temos como objetivo analisar se essas propostas levam em consideração o *continuum* entre os gêneros orais e escritos. Para tanto, nosso trabalho está teoricamente fundamentado nas concepções de Marcuschi (2007, 2010), que apontam uma relação não-dicotômica entre oralidade e escrita e nos estudos sobre gêneros orais e escritos de Schneuwly e Dolz (2004). Essa análise materializar-se-á através da observação de quantos e quais gêneros orais são estudados, quais dessas propostas possibilitam o *continuum* entre o oral e o escrito e o que nelas é priorizado. Esperamos que os resultados desses estudos colaborem para a confirmação de que o trabalho com os gêneros orais nas aulas de língua portuguesa é tão importante quanto os gêneros escritos e que a não dicotomização entre essas duas formas de utilização da língua contribuem para a formação de estudantes capazes de se expressar em contextos sociais os mais variados possíveis.

**Palavras-chaves:** Produção textual, Livro didático, Oralidade e escrita.

## 1. Introdução

Considerando a importância do livro didático (LD) no processo de ensino-aprendizagem, de modo a contribuir, juntamente com outras ferramentas, para o cumprimento das diretrizes recomendadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), torna-se imprescindível observarmos sua proposta de trabalho com os gêneros textuais orais, sob o risco dele não atender às necessidades oriundas da demanda social vigente.

Espera-se que o livro didático, presente em todas as escolas da rede pública de ensino, tendo em vista sua disponibilização, gratuita, a todos os estudantes através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), seja, efetivamente, um forte aliado do professor no processo de construção do conhecimento.

Antes de serem encaminhados para escolha do professor, os livros didáticos passam por um processo de avaliação do Ministério da Educação (MEC), levando em conta as exigências mínimas estabelecidas pelo PNLD. O Guia de Livro Didático do PNLD, documento que traz para os professores os critérios que levaram à sua aprovação e que também devem ser observados por eles no processo de escolha, em sua última edição (2017, p.11), sugere que as coleções de Língua Portuguesa

“desenvolvam um trabalho reflexivo com as práticas de linguagem, articulando adequadamente os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos”.

Isso, contudo, não significa que as obras aprovadas sejam plenas em relação à diversidade das solicitações cotidianas das quais devemos dar conta enquanto sujeitos comunicativos. O trabalho com a oralidade, por exemplo, é uma lacuna. Talvez reflexo do que acontece nas práticas de sala de aula, o fato é que o exercício oral em muitos de nossos livros deixa a desejar, sobretudo no que se refere ao ensino que contemple o *continuum* tipológico entre o oral e o escrito. Ainda predomina, equivocadamente, uma abordagem dicotômica dos gêneros, sobre o que Marcuschi diz:

Os autores dos 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. Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua (MARCUSCHI, 2003, p.24).

Estudos comprovam que a ocorrência dessa lacuna pode causar danos à aprendizagem do indivíduo. Felizmente, avanços vêm acontecendo e esse hiato, aos poucos, vem sendo minimizado.

Levando em consideração essa realidade, a presente pesquisa se propõe a analisar de que forma as propostas de produção textual oral são abordadas no manual didático de língua portuguesa *Português: Linguagens*, 9º ano, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.– obra que detém boa reputação entre os professores e costuma ser sua escolha para uso em sala de aula. Com esse estudo objetivamos identificar quantas e quais propostas orais ocorrem na obra, o que nelas é priorizado e se preveem o *continuum* entre os gêneros orais e escritos.

Nossa hipótese é que o livro didático objeto de estudo desenvolva atividades com práticas orais, como recomendado pelo PNL D. Entretanto, por tratar-se apenas de recomendação, existe a possibilidade de o livro não trazer propostas de produções orais com o estudo de gêneros específicos nem de prever o *continuum* entre os gêneros orais e escritos. Sobre o tratamento dado aos chamados “gêneros mistos”, Marcuschi (2010, p. 40) alerta:

ocorrências “deste tipo de situação são muitas e o assunto não é tratado pelos manuais de língua portuguesa.”.

Para atingirmos os objetivos de nossa pesquisa, inicialmente discorreremos sobre como a oralidade deve ser e é abordada em livros didáticos. Em seguida, passaremos a discorrer sobre o tratamento da oralidade na obra em questão, analisando suas propostas de produção textual oral e discutindo o *continuum* tipológico entre os gêneros orais e escritos nas propostas de produção oral, com exemplos a partir de recortes do livro. E, finalmente, teceremos nossas considerações sobre os dados obtidos nessa análise, à luz de Marcuschi, Schneuwly e Dolz.

## **2. Abordagem da oralidade em livros didáticos**

As premissas sobre o ensino da oralidade em LD necessitam garantir espaços de reflexão e uso da língua oral, com propostas bem planejadas e objetivos claros legitimando a oralidade como um eixo que deve ser ensinado e aprendido na escola. Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p.136), “o desenvolvimento da expressão oral constitui um dos grandes objetivos do ensino fundamental”.

O Guia do PNL D (2017, p. 20) diz que, a respeito dos critérios relativos ao trabalho com a oralidade, o livro didático deve:

- Recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
- Valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando, nesse contexto sociolinguístico, o ensino das normas de prestígio;
- Propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.

Mesmo assim, de acordo com a avaliação realizada pelo próprio PNL D 2017, em relação ao eixo oralidade e à forma como ele é abordado nas obras aprovadas, o trabalho com esse tipo de manifestação da língua ainda é defasado e tem revelado poucas inovações.

Isso não ocorre apenas nos livros didáticos, mas também nos espaços escolares, causando desarmonia nas propostas pedagógicas. Se o oral encontra dificuldades para tomar seu espaço no ensino, a orientação é que os professores cada vez mais ampliem a diversidade de gêneros orais no trabalho com os alunos e não se limitem apenas às propostas do livro

didático.

O PNLD (2017, p. 32) afirma ainda que, em muitos casos, a produção de textos orais constitui-se de “uma grande quantidade de atividades que se voltam apenas para a esfera escolar” e que, em algumas obras, são recorrentes os exercícios de trocas de opiniões, conversa com os colegas e discussões em sala de aula sobre um determinado tema ou assunto, deixando a impressão de que a linguagem oral é uma competência natural, já adquirida pelo falante, sem precisar, teoricamente, de mais orientações para ser desenvolvida. .

### **3. A oralidade na obra Português Linguagens**

Analisando o livro Português Linguagens, 9º ano, foi possível perceber que ele não difere da maioria dos manuais de língua portuguesa. “Embora seja uma boa oportunidade de trabalhar temas como respeito, importância do ouvir, dentre outros valores que possibilitam uma efetiva interação social” (SANTANA, 2011, p. 47), a oralidade é o eixo ao qual foi dispensada menor atenção.

Como ainda pudemos observar, a oralidade é estudada em algumas situações formais de uso da língua, através de gêneros orais públicos, a exemplo, o debate regrado público, sobre determinado tema estudado durante a unidade, presente na seção “Produção de Texto.” A produção de gêneros orais é indicada em apenas dois momentos, contudo, vale ressaltar que há outras situações de estímulo à oralidade.

Observamos que o seu estudo, na seção “Produção de Texto”, dá-se em algumas situações formais de uso da língua, através de gêneros orais públicos, como, por exemplo, o debate regrado sobre o tema estudado naquela unidade. Em todo o livro, a produção de texto que de fato ensina gêneros orais é indicada em apenas dois momentos, embora haja outras situações de estímulo à oralidade.

Ou seja, as propostas do trabalho com a oralidade, em vez de priorizar a produção oral através do estudo de um gênero específico, se dão nas interações para a construção do conhecimento coletivo, como na seção “Trocando ideias”, na qual os alunos são conduzidos a se posicionarem sobre o texto que inaugura cada uma das quatro unidades da obra.

Enfim, apesar de não se propor a trabalhar especificamente um gênero oral, como se espera no estudo da língua dada a importância da oralidade – “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: (...)

desde uma realização informal a mais formal nos vários contextos de uso” (MARCUSCHI, 2010, p. 25), há propostas vinculadas a situações de uso da oralidade.

Sobre essas atividades propostas, Maciel (2013, p. 84) diz que elas “promovem a interação dos alunos em sala de aula, como, por exemplo, a leitura, a discussão, a participação dos alunos na atividade, respondendo e comentando oralmente perguntas que partem dos textos”. Entretanto, ainda assim, essa orientação é insuficiente para garantir o ensino efetivo do oral.

Por outro lado, o próprio PNLD 2017 trata leitura oralizada de textos escritos produzidos pelos próprios estudantes ou de textos presentes na obra, na seção “Leitura expressiva do Texto” como atividade oral da língua. Ora, “tome-se, por exemplo, o caso da notícia de um telejornal que só aparece na forma falada, mas é a leitura de um texto escrito. Trata-se de uma *oralização* da escrita, e não de língua oral” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 17). Ou seja, propostas desse tipo, autorizadas pelo PNLD, na verdade, não passam de atividades de leitura.

O livro analisado é constituído de 04 unidades temáticas, compostas por 03 capítulos cada, finalizados com a seção “Intervalo” em que se pede para o estudante apresentar, tanto para a comunidade escolar quanto para convidados, os trabalhos que desenvolveu ao longo daquele capítulo. Essa proposta, além de desenvolver a produção textual oral formal, estimula a prática comunicativa cotidiana e pública.

#### **4. Propostas de produções textuais orais na obra Português Linguagens baseadas no estudo de gênero**

Apresentamos, portanto, a primeira proposta de produção textual oral baseada no estudo de gênero, sobre o tema “O celular na sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?”, presente no capítulo 1, da unidade 3, na seção “Produção Textual”. A mesma se divide em cinco partes.

A primeira delas, intitulada de “O debate regrado público”, é iniciada com uma breve explanação caracterizando o gênero em estudo, seguida da indicação para a leitura de um fragmento transcrito de um debate.

Acreditamos que, se tratando de um gênero oral, o debate regrado público deveria ter sido exemplificado a partir de um recorte em vídeo em vez de fragmento transcrito. O fato é que “no ensino,

o oral também não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho, e, seguindo a concepção da linguística histórica, permanece bastante dependente da escrita.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 135).

Além disso, salientamos que, conforme revela o enunciado, o texto usado para exemplificar, na verdade, não foi retirado de uma situação real, mas de uma simulação de uso da língua através do gênero estudado, ocorrido a convite dos que fazem a coleção do LD.

Em seguida, a despeito de basear-se num debate não real, dá-se uma atividade relevante para o estudo do gênero e suas especificidades: suporte onde é veiculado, esferas e situações sociais onde ocorre, argumentos utilizados, tema e perfil dos interlocutores, finalidade do gênero, organização textual (forma), competência linguística e discursiva.

Ao propor a realização de um debate, na seção “Agora é sua vez”, o LD primeiramente recomenda a leitura de três textos motivadores que tratam do tema a ser debatido e traz dois textos de orientação – “Planejamento e realização do debate”, com os passos a serem seguidos na execução do debate, e o quadro “Princípios e procedimentos para realização de um debate democrático”.

Na sequência, após a produção textual, no caso, a realização de um debate, é sugerido aos estudantes realizarem a “Avaliação do debate” com vistas à reflexão do processo a partir de alguns pontos específicos apontados pelo LD, necessários para o aperfeiçoamento da aprendizagem referente ao gênero estudado.

### **Figura 1 – O Debate Regrado Público: o papel do moderador**

## Produção de texto

### O DEBATE REGRADO PÚBLICO

O debate regrado é um gênero argumentativo oral, o que significa que ele só se realiza em uma situação concreta de fala e interação entre pessoas. A convite desta coleção, doze jovens entre 15 e 18 anos debateram o tema **A violência na sociedade hoje e as causas da violência**. Leia o texto a seguir, que é a transcrição de uma parte desse debate.

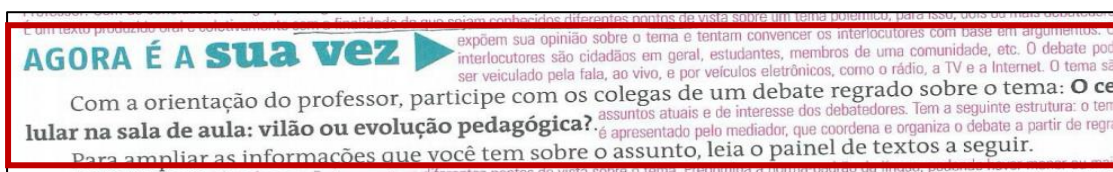
**Moderador:** O tema que vamos debater então hoje é **A violência na sociedade hoje e as causas da violência**. [...] Quem gostaria de dar o pontapé inicial?  
[...]

**Rafael:** Eu acho que existem várias causas pra violência, mas a principal delas é a diferença social que existe no Brasil. Por exemplo, o cara que não tem emprego, não tem trabalho, não tem o que fazer da vida, ele vai querer ter o que a pessoa que tem tem e aí ele vai... querer... praticar a violência porque ele vai querer ter aquilo, vai querer roubar, vai querer assaltar, porque quer melhorar a vida dele.

Fonte: CEREJA, 2015, p. 136.

O caminho percorrido pelo LD utiliza o que Bawarshi e Reif (2013) descrevem como abordagem baseada em métodos implícitos, uma vez que os estudantes são levados a aprender sobre determinado gênero textual estando inseridos em situações de uso, por meio da leitura e produção do gênero, e, ao mesmo tempo, explícitos, pois antes de produzirem o texto, leem um modelo, no caso, o trecho de um debate, e analisam as características do gênero através de oito questões de uma atividade.

**Figura 2 – O Debate Regrado Público: Agora é sua vez**



**AGORA É A SUA VEZ** ▶ expõem sua opinião sobre o tema e tentam convencer os interlocutores com base em argumentos. Os interlocutores são cidadãos em geral, estudantes, membros de uma comunidade, etc. O debate pode ser veiculado pela fala, ao vivo, e por veículos eletrônicos, como o rádio, a TV e a Internet. O tema são assuntos atuais e de interesse dos debatedores. Tem a seguinte estrutura: o tema é apresentado pelo mediador, que coordena e organiza o debate a partir de regras.

Com a orientação do professor, participe com os colegas de um debate regrado sobre o tema: **O celular na sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?**

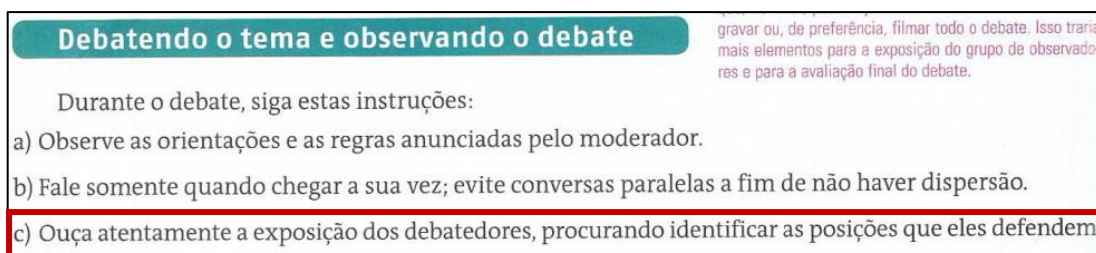
Para ampliar as informações que você tem sobre o assunto, leia o painel de textos a seguir.

Fonte: CEREJA, 2015, p. 138.

A segunda proposta de produção textual oral está presente no capítulo 2 e incide mais uma vez no gênero debate regrado público, agora com foco no moderador. Essa sugestão é um pouco menor que a anterior estando dividida em 4 seções: O debate regrado público: o papel do moderador; Agora é sua vez; Debatendo o tema e observando o debate e Avaliando o debate.

A proposição é iniciada com uma recapitulação do que fora estudado sobre o gênero no capítulo anterior, acrescentando a importância e o papel do moderador. Então, na seção “Agora é a sua vez”, o LD propõe a leitura de um painel com cinco textos sobre gravidez na adolescência, tema a ser discutido no debate, seguindo-se as instruções da seção “Debatendo o tema e observando o debate”. Dentre os comandos, há um que vem atender a uma das características dos gêneros orais: a escuta atenta e crítica, de modo a conduzir os envolvidos no debate a uma melhor participação no momento oportuno de se colocarem oralmente. Vejamos:

**Figura 3 – O Debate Regrado Público: debatendo o tema e observando o debate**



**Debatendo o tema e observando o debate**

Durante o debate, siga estas instruções:

- Observe as orientações e as regras anunciadas pelo moderador.
- Fale somente quando chegar a sua vez; evite conversas paralelas a fim de não haver dispersão.
- Ouçã atentamente a exposição dos debatedores, procurando identificar as posições que eles defendem

gravar ou, de preferência, filmar todo o debate. Isso traria mais elementos para a exposição do grupo de observadores e para a avaliação final do debate.

Fonte: CEREJA, 2015, p. 164.

Esse quesito estimula o aluno a desenvolver o hábito da escuta atenta e crítica, conduzindo-o a uma melhor participação no momento oportuno de se colocar oralmente.

Para finalizar, o livro estimula o estudante a refletir sobre o seu desempenho e de seus colegas no debate – um meio eficiente dele aprender a identificar e corrigir seus erros bem como consolidar o que aprendeu sobre o gênero oral estudado. Em grupo, eles são desafiados a avaliar o debate, retomando as orientações estudadas no capítulo anterior, o que exige deles metacognição sobre o processo.

As duas propostas de produção textual podem ser consideradas como práticas de oralidade porque têm “formas de textualização especiais que servem aos propósitos do armazenamento do conhecimento e que não correspondem exatamente à fala do dia-a-dia.” (MARCUSCHI; HOFFNAGEL, 2007, p.89).

Além disso, exemplificam o modelo brasileiro, baseado na teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD) – “teoria de ação humana baseada em contextos sociais e discursivos e fundamentada em gêneros”, Bawarshi e Reif (2013, p. 99) – e de “pedagogias implícitas e explícitas com abordagens cognitivas, textuais e sociais” (BAWARSHI e REIF, 2013, p. 225).

## **5. O *continuum* entre o oral e o escrito no manual Português Linguagens**

Nas duas propostas de produção textual oral do LD Português Linguagens, observamos que o *continuum* tipológico entre oralidade e escrita está presente.

Na primeira proposta, há duas ocorrências sutis. Uma está presente na questão 7, da atividade de análise do trecho do debate. O LD traz uma reflexão sobre a linguagem utilizada, apontando exemplos do uso de marcas da oralidade presentes no texto escrito. Os autores da obra partem da reflexão para o entendimento de usos da língua. Vejamos:

### **Figura 4 – Reflexão sobre a linguagem**

**7.** Como o debate regrado público é um texto falado, a linguagem geralmente apresenta marcas de oralidade, como **né, compreendeu, tá, então**, etc. Além disso, ela pode revelar maior ou menor grau de formalismo, dependendo da situação em que se dá o debate: onde ele está sendo realizado, quem está participando dele, a faixa etária e o nível cultural dos participantes, o tipo de relacionamento existente entre eles, etc.

Fonte: CEREJA, 2015, p. 138.



Consideramos a ocorrência desses usos como *continuum* entre o oral e o escrito, pois a análise, nesse caso, fez-se possível através da escrita de um gênero de natureza oral. Sabemos que não ocorreu a mudança do gênero, mas tão somente a forma de apresentação, o que Marcuschi (2010) chama de “retextualização”.

E, como se trata de uma transcrição do gênero oral debate para a escrita, a manutenção de expressões como “né” e “compreendeu” configuram o *continuum* entre essas duas maneiras de uso da língua.

A outra ocorrência se dá no quarto item da seção “Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático”, no qual é recomendado ao estudante, durante o debate, tomar nota dos nomes dos falantes e os argumentos usados por eles (ver Figura 5).

**Figura 5 – Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático**

4. Durante o debate, deve-se anotar o nome da pessoa que fala e os argumentos apresentados por ela e, posteriormente, ao retomar ou combater algum argumento, consultar as anotações feitas.

Fonte: CEREJA, 2015, p. 141.

Destacamos que nessa sugestão também não há a proposta de um estudo específico do gênero “nota” como *continuum* entre os gêneros, mas há a presença do *continuum* entre fala e escrita, tendo em vista que o aluno vai produzir outro gênero durante uma atividade de natureza oral. Marcuschi (2010, p.37) explica: “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”.

Já na segunda proposta de produção do debate, os autores do LD são mais claros e convincentes no trabalho com o *continuum* entre oralidade e escrita, pois se destaca, logo no início da página, o quadro “Tome nota” (ver Figura 6), que pede para o estudante anotar aquilo que for relevante para, no próximo capítulo, produzir um texto em outro gênero: artigo de opinião.

**Figura 6 – Tome Nota (*continuum*)**

**Tome nota!**

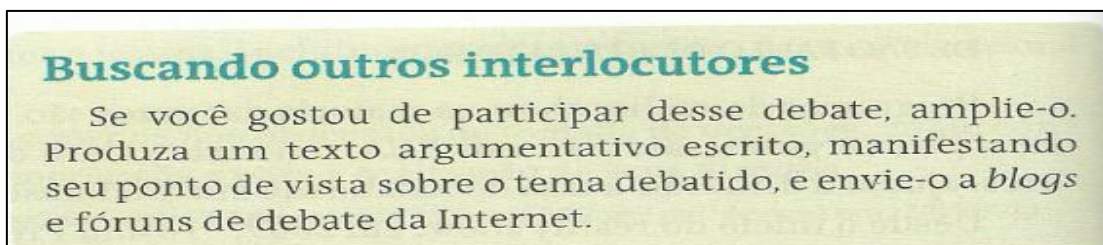
Lembre-se de tomar notas durante o debate: anote os pontos de vista e os argumentos que você considerar mais relevantes e convincentes. No próximo capítulo, você vai utilizá-los para produzir um artigo de opinião sobre esse mesmo tema.

Fonte: CEREJA, 2015, p. 164.

Essa proposição caracteriza explicitamente o *continuum* entre o oral e o escrito, já que o aluno passa do gênero oral debate para o gênero escrito nota e, posteriormente, artigo de opinião. Por haver semelhanças entre os gêneros, o trabalho com o *continuum* se torna mais fácil.

Na mesma página, há mais uma ocorrência clara de proposta de produção levando em conta o *continuum* entre oralidade e escrita. Após avaliar o debate, o estudante é instigado a ampliá-lo, produzindo um texto argumentativo escrito (ver Figura 7).

**Figura 7 – Continuum**



Fonte: CEREJA, 2015, p. 164.

Diante disso, concordamos que oralidade e escrita precisam ser vistas e ensinadas como fenômenos que se completam no contexto escolar e cultural.

É certo que “diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 10), entretanto, como pudemos constatar na análise do LD Português Linguagens, ainda é incipiente o ensino e a prática da oralidade e escrita como fenômenos que se completam no contexto escolar e cultural.

## **6. Considerações finais**

Se pensarmos nos nossos tempos de escola, dificilmente encontraremos situações dos professores nos ajudando a como falar em situações formais. E, hoje, praticamente inexistente a preocupação de abordar em sala de aula conteúdos da oralidade.

A razão é compreensível. Acredita-se que não é papel da escola ensinar o aluno a falar – afinal, isso ele aprende muito antes, com a família. Em parte, é verdade. Mas é um erro reduzir a oralidade à fala cotidiana, informal, manifestada nos bate-papos e conversas do dia a dia, o

que dispensaria estudo em sala de aula. Aquilo que chamamos, genericamente, de “linguagem oral”, na verdade, abrange diversos gêneros: entrevistas, debates, exposições, diálogos com autoridades e dramatizações, os quais precisam ser ensinados em sala de aula assim como os gêneros escritos. A oralidade, enfim, não se aprende por intuição.

E, se também cabe à escola ensinar o aluno a desenvolver a linguagem oral, em situações mais formais, cabe-lhe também compreender que “essa construção não pode se dar sem uma intervenção mais ou menos maciça da escrita – claro que em subdominância” (SCHNEUWLY, 2004 p. 123).

Nesse sentido, as propostas de produções textuais orais presentes no manual Português Linguagens fizeram uso, claramente, do recurso escrito para a efetivação do trabalho com a oralidade, ficando assim entendidas como práticas complementares de representações da língua.

Entretanto, foram apenas duas propostas de produções de textos orais que, efetivamente, proporcionaram um estudo específico de gênero, e, ainda assim, baseadas num só gênero, no caso, o debate, cuja opção pode ser justificada pelo fato de que ele “desempenha um papel importante em nossa sociedade [e, assim,] tende igualmente a tornar-se necessário na escola” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p.215).

Constatamos ainda que, além das propostas priorizarem de fato a produção de textos orais e orientarem para construção do plano textual do gênero oral, instrumentalizaram os alunos a fazerem uso de diferentes práticas discursivas da linguagem através do engajamento entre a oralidade e escrita, aquilo que chamamos de *continuum*. O trabalho com a produção oral proposto pelo LD ajudou a refletir sobre a conexão fala e escrita, evidenciando a relação entre si.

Entretanto, ainda é necessário que mais pesquisas na área sejam desenvolvidas e que os autores de livros didáticos repensem suas propostas de produções textuais orais de modo a garantir um ensino não dicotômico entre oralidade e escrita.

Com esse estudo, portanto, reafirmamos a importância do trabalho que promova a produção de gêneros textuais orais que visem o engajamento do *continuum* entre oralidade e escrita bem como a necessidade de maior frequência e diversidade de atividades com esse propósito nos nossos livros didáticos. Afinal, se queremos que o processo de desenvolvimento das competências linguísticas sejam garantidas aos estudantes, o livro didático, enquanto referencial teórico e um dos principais suportes

utilizados pelos professores, também precisa assegurar esse ensino.

## 7. Referências

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. Da pesquisa ao ensino: múltiplas abordagens pedagógicas ao ensino de gêneros. In: **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução: Benedito Gomes Bezerra [et al.]. São Paulo: Parábola, 2013, p. 213 – 227.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SHNEUWLY, B., DOLZ, J. (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 125 – 155.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. de. Relato da elaboração de uma sequência: O debate público. In: SHNEUWLY, B., DOLZ, J. (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 213 – 239.

MACIEL, Débora Costa. **Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente**. Recife: EDUPE, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13 – 30.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; HONAGEL, Judith. A escrita no contexto dos usos linguísticos: características da escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 85 – 104.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTANA, Arthur Pereira. **O Livro didático do português: uma análise da oralidade**. N. 3. Literatura Online: 2011, p. 43-57.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SHNEUWLY, B., DOLZ, J. (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 109 – 124.