

O tratamento da oralidade nos livros didáticos de espanhol: um estudo de caso¹

Alana Kaline Rodrigues Oliveira de Melo²

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o tratamento dado à oralidade em livros didáticos de língua espanhola utilizados no contexto escolar. A partir de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, investiga-se de que forma as atividades propostas nesses materiais favorecem, ou limitam, o desenvolvimento das competências fônicas. O estudo fundamenta-se em autores que discutem concepções de língua, oralidade, aquisição de línguas e análise de materiais didáticos, buscando compreender se os manuais analisados estão alinhados a perspectivas comunicativas e interacionistas de ensino.

Palavras-chave: Oralidade; Ensino de espanhol; Livro didático; Materiais didáticos.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el tratamiento de la oralidad en los libros de texto de lengua española utilizados en el contexto escolar. A partir de un enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico y documental, se investiga de qué manera las actividades propuestas en estos materiales favorecen, o limitan, el desarrollo de la competencia comunicativa oral. El estudio se fundamenta en autores que discuten concepciones de lengua, oralidad, adquisición de lenguas y análisis de materiales didácticos, con el propósito de comprender si los manuales analizados están alineados con perspectivas comunicativas e interaccionistas de enseñanza.

¹ Trabalho apresentado na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso — TCC, ministrado pelo Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco — UFRPE, sob orientação da Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira. E-mail: aline.fonsecaoliveira@ufrpe.br

² Graduanda em Licenciatura em Letras Português-Espanhol pela UFRPE/SEDE. E-mail: alanameloufrpe@gmail.com

Palabras clave: Oralidad; Enseñanza de español; Libro didácticos; Materiales didácticos.

Abstract

This article aims to analyze the treatment of orality in Spanish language textbooks used in school contexts. Based on a qualitative bibliographic and documentary approach, the study investigates how the activities proposed in these materials foster, or limit, the development of oral communicative competence. The study is grounded in authors who discuss conceptions of language, orality, language acquisition, and the analysis of teaching materials, seeking to understand whether the textbooks analyzed are aligned with communicative and interactionist approaches to language teaching.

Keywords: Orality; Spanish Language Teaching; Textbook; Teaching Materials.

Introdução

“A oralidade constitui uma das competências centrais do ensino de línguas estrangeiras, pois está diretamente relacionada ao uso efetivo da língua em situações reais de comunicação” (Baralo, 2004). No entanto, no contexto escolar, o desenvolvimento dessa habilidade depende, em grande medida, das propostas presentes nos livros didáticos, que continuam sendo os principais recursos utilizados pelos professores para orientar suas práticas. Assim, compreender como esses materiais tratam a oralidade é essencial para avaliar sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem de espanhol.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar o tratamento dado à oralidade nos livros didáticos de língua espanhola *Nuevo Listo – Libro del Alumno*, acompanhado do *Cuaderno de Exámenes* e da *versión para tabletas*, sob responsabilidade editorial de Roberta Amendola, e *Español en Marcha 1*, utilizados no contexto escolar. Para alcançar esse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar o enfoque metodológico adotado pelos manuais;
- b) examinar as atividades de oralidade propostas;

- c) verificar se tais atividades favorecem práticas comunicativas significativas;
- d) comparar os resultados observados entre os materiais analisados.

A relevância deste estudo está na necessidade de avaliar se os livros didáticos de espanhol oferecem condições adequadas para o desenvolvimento das competências fônicas (Cantero, 2014), considerando princípios comunicativos e interacionistas que orientam o ensino contemporâneo de línguas. O trabalho fundamenta-se em autores como Melero (2004), Baralo (2004), Ezeiza (2007) e Méndez Garrido (2013), que discutem a oralidade, a aquisição de línguas e a análise de materiais didáticos.

A pesquisa tem abordagem qualitativa e caráter bibliográfico-documental, baseando-se na análise de dois manuais adotados no contexto escolar. Este artigo organiza-se da seguinte forma: após a introdução, apresenta-se o referencial teórico, seguido da metodologia, da análise dos materiais e, por fim, das considerações finais.

2. Referencial Teórico

2.1 Concepções de língua e implicações para o ensino

A análise da oralidade em livros didáticos exige compreender a concepção de língua que orienta a produção desses materiais. Isso ocorre porque cada manual incorpora pressupostos teóricos sobre o que é língua, como se aprende e como se deve ensinar. Tais pressupostos influenciam a escolha dos textos, a forma de organização das unidades, a apresentação da gramática e o tipo de atividades propostas.

Segundo Melero (2004), o livro didático expressa claramente seu enfoque metodológico, mesmo quando não o declara explicitamente. A autora afirma que “El manual no es un instrumento neutro, sino que lleva implícitas unas concepciones teóricas que determinan su estructura y sus propuestas didácticas.” (Melero, 2004, p. 12).

Essa citação é fundamental porque mostra que qualquer tratamento da oralidade deve partir da identificação dessas concepções. Melero (2004) explica que

materiais baseados no enfoque comunicativo valorizam a interação, a construção de sentido e a produção oral real. Já os materiais fundamentados em abordagens estruturalistas tendem a privilegiar exercícios mecânicos, repetitivos e controlados: “En los enfoques estructuralistas, la lengua se presenta fragmentada en estructuras que el alumno debe repetir y memorizar.” (Melero, 2004, p. 18). Ou seja, para ele, o modo como o livro apresenta os conteúdos revela se há ou não espaço real para a oralidade espontânea.

Ezeiza (2007) amplia essa discussão ao defender que a língua deve ser compreendida como prática social. O autor destaca que a aprendizagem só ocorre plenamente quando o aluno participa de atividades comunicativas contextualizadas: “Aprender una lengua es aprender a actuar socialmente en ella.” (Ezeiza, 2007, p. 5). Em sua obra, critica abordagens que reduzem a língua a regras gramaticais, enfatizando que: “Una concepción meramente formal de la lengua limita de manera significativa el desarrollo de la competencia oral” (Ezeiza, 2007, p. 8).

Essa perspectiva reforça que o livro didático precisa apresentar atividades que permitam ao estudante usar a língua de forma funcional, e não apenas reproduzir estruturas.

As teorias de Aquisição de Segunda Língua contribuem para aprofundar essa análise. Long (1996) propõe a hipótese da interação, segundo a qual o processo de aprendizagem é favorecido quando o estudante participa de trocas comunicativas que exigem ajustes e negociação de sentido. Segundo o autor: “It is through interaction that learners notice gaps in their interlanguage and receive the feedback necessary for development” (Long, 1996, p. 452).³

Esse conceito justifica a presença de atividades de oralidade que promovam diálogo, troca de informações e resolução de problemas.

Swain (1995), ao desenvolver a hipótese do *output*, acrescenta que a produção oral é parte essencial da aquisição. Para a autora: “Output pushes learners to process

³ Tradução própria: “É através da interação que os aprendizes percebem as lacunas em sua interlíngua e recebem o feedback necessário para o desenvolvimento” (Long, 1996, p. 452).

language syntactically and not just semantically” (Swain, 1995, p. 128).⁴ Ou seja, falar faz com que o aluno perceba aquilo que ainda não domina, favorecendo sua progressão.

Complementando essa perspectiva, Ibañez e Grasso (2020) defendem que a competência oral envolve dimensões discursivas e sociais, e não apenas fonéticas ou gramaticais. As autoras afirmam que: “La oralidad es una práctica discursiva que implica procesos cognitivos, sociales y comunicativos simultáneamente” (Ibañez; Grasso, 2020, p. 4).

Assim, livros didáticos alinhados a abordagens interacionistas devem propor atividades que articulem essas dimensões, oferecendo oportunidades de falas significativas.

Com base nesses autores, torna-se evidente que compreender a concepção de língua presente nos livros didáticos é condição essencial para analisar o espaço reservado à oralidade. Materiais fundamentados em perspectivas comunicativas tendem a favorecer práticas de fala contextualizadas, enquanto manuais estruturais podem restringir a oralidade a exercícios mecânicos. Portanto, a identificação do enfoque teórico subjacente aos livros analisados é etapa indispensável para avaliar o modo como eles contribuem, ou não, para o desenvolvimento da expressão oral em sala de aula.

2.2 Oralidade no ensino de espanhol

A oralidade ocupa posição central no ensino de línguas estrangeiras por estar diretamente relacionada ao uso social da língua. No ensino de línguas, essa competência não se limita à correta articulação de sons ou à simples reprodução de estruturas linguísticas, mas envolve a capacidade de interagir, negociar sentidos e posicionar-se discursivamente em diferentes contextos comunicativos. Dessa forma, o desenvolvimento da competência oral deve ser compreendido como um objetivo contínuo do processo de ensino-aprendizagem, e não como uma etapa secundária ou posterior ao domínio gramatical.

⁴ Tradução própria: “A produção leva os aprendizes a processar a linguagem sintaticamente e não apenas semanticamente” (Swain, 1995, p. 128).

Baralo (2004) sustenta que a competência oral se constrói a partir da exposição a um *input* compreensível, associado a oportunidades reais de uso da língua. Segundo a autora, “[...] la adquisición de una lengua extranjera se ve favorecida cuando el aprendiz participa en situaciones comunicativas significativas” (Baralo, 2004, p. 32). Essa perspectiva evidencia que o trabalho com a oralidade exige envolvimento cognitivo e comunicativo do estudante, não podendo ser reduzido a práticas mecânicas ou descontextualizadas.

Em consonância com essa abordagem, Ezeiza (2007) defende que o ensino da oralidade deve priorizar situações comunicativas contextualizadas. Para o autor, “[...] aprender una lengua es aprender a actuar socialmente en ella” (Ezeiza, 2007, p. 5), o que pressupõe a inserção do aluno em práticas discursivas que refletem usos reais da língua. Atividades artificiais, sem finalidade comunicativa definida, tendem, portanto, a limitar o desenvolvimento da competência comunicativa.

Ibáñez e Grasso (2020) aprofundam essa discussão ao destacar que a oralidade constitui uma prática discursiva complexa, marcada por múltiplas dimensões. As autoras afirmam que “[...] la oralidad implica procesos cognitivos, sociales y culturales que van más allá de la corrección formal” (Ibáñez; Grasso, 2020, p. 4). Desse modo, o ensino da oralidade deve contemplar não apenas aspectos linguísticos, mas também fatores como adequação ao contexto, aos interlocutores e às intenções comunicativas.

Apesar do consenso teórico acerca da relevância da oralidade, observa-se que, no contexto escolar, essa habilidade nem sempre recebe um tratamento pedagógico condizente com sua importância, especialmente quando o ensino se apoia predominantemente no livro didático. Em diversos manuais, as propostas orais restringem-se à leitura em voz alta ou à repetição de enunciados previamente elaborados, práticas que oferecem poucas possibilidades de interação significativa. Conforme assinala Baralo (2004), “[...] la repetición mecánica no garantiza la adquisición ni el desarrollo de la competencia comunicativa” (Baralo, 2004, p. 35).

Diante desse quadro, torna-se imprescindível examinar de forma crítica como os livros didáticos de espanhol abordam a oralidade, investigando se as atividades propostas favorecem a interação, a construção de sentidos e o uso funcional da língua.

Tal análise possibilita verificar a coerência entre os pressupostos teóricos que orientam o ensino de línguas e as práticas efetivamente apresentadas aos alunos. Assim, a discussão sobre a oralidade no ensino de espanhol configura-se como eixo central deste estudo, pois fundamenta a avaliação do papel do livro didático no desenvolvimento da competência oral.

2.3 O livro didático no ensino de línguas estrangeiras

O livro didático ocupa um lugar central no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo no contexto escolar, no qual frequentemente se configura como o principal recurso pedagógico utilizado pelo professor. No ensino de espanhol como língua estrangeira, essa centralidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que o material didático costuma orientar não apenas a seleção de conteúdos, mas também a organização das aulas, as estratégias metodológicas e as práticas de linguagem desenvolvidas em sala. Dessa forma, analisar o livro didático implica compreender as concepções de língua, de aprendizagem e de oralidade que fundamentam suas propostas.

Ribeiro e Brisolara (2019) destacam que, no contexto brasileiro, os materiais didáticos de espanhol exercem forte influência sobre as práticas docentes, especialmente no que se refere ao trabalho com a oralidade. Segundo as autoras, “[...] o livro didático acaba assumindo um papel normatizador das práticas docentes” (Ribeiro; Brisolara, 2019, p. 6), o que evidencia a necessidade de uma leitura crítica desses materiais. Quando o livro se torna o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem, suas escolhas pedagógicas passam a definir, em grande medida, as possibilidades de desenvolvimento das habilidades orais dos alunos.

Embora muitos livros didáticos afirmem adotar uma abordagem comunicativa, observa-se que nem sempre as atividades propostas favorecem efetivamente a interação oral. Em diversos casos, a oralidade aparece restrita a exercícios controlados, como a repetição de enunciados ou a leitura em voz alta, práticas que envolvem o uso da fala, mas que pouco contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa. Nesse sentido, Striquer e Silva (2020) alertam que “[...] nem toda atividade oral garante o desenvolvimento da oralidade enquanto prática de linguagem” (Striquer; Silva, 2020, p. 9), sendo fundamental considerar a finalidade comunicativa, o grau de interação e o papel ativo do aluno nessas propostas.

Além de orientar práticas pedagógicas, o livro didático também desempenha um papel simbólico no ensino de línguas, ao construir representações sobre o que significa “saber falar” uma língua estrangeira. Quando as propostas de oralidade se limitam à reprodução de modelos linguísticos, tende-se a reforçar a ideia de que falar consiste apenas em utilizar formas corretas, e não em participar de práticas sociais de linguagem. Esse entendimento pode impactar a relação do aluno com a língua espanhola, reduzindo a oralidade a um espaço de controle e insegurança, em vez de um espaço de construção de sentidos.

Outro aspecto relevante diz respeito à incorporação de recursos multimodais nos livros didáticos contemporâneos. A presença de áudios, vídeos e plataformas digitais, como ocorre em alguns materiais atuais, amplia, em princípio, as possibilidades de trabalho com a oralidade. No entanto, conforme apontam Ribeiro e Brisolara (2019), a simples inclusão desses recursos não garante uma abordagem comunicativa. Quando utilizados apenas como suporte para exercícios de escuta ou repetição, sem promover interação ou produção significativa, esses elementos acabam por reproduzir práticas tradicionais, limitando seu potencial pedagógico.

A organização das atividades propostas pelo livro didático também influencia diretamente nas interações em sala de aula. Ao definir quem fala, quando fala e com que finalidade, o material atua como mediador das relações discursivas. Em muitas propostas, a oralidade é rigidamente estruturada, com respostas previstas e turnos previamente estabelecidos, o que restringe a autonomia do aluno e reduz as possibilidades de negociação de sentidos. Essa organização tende a produzir interações artificiais, distantes das situações reais de uso da língua espanhola.

A relação entre o livro didático e a atuação docente constitui outro ponto central dessa discussão. Gomes (2018) observa que muitos professores dependem fortemente do material didático para planejar e conduzir suas aulas, o que pode limitar o trabalho com a oralidade quando o livro não oferece propostas adequadas. Para o autor, “[...] a prática pedagógica tende a reproduzir as orientações do material, sobretudo quando o professor não dispõe de formação específica para problematizá-las.” (Gomes, 2018, p. 4). Nesse sentido, o livro didático não apenas orienta o ensino, mas também condiciona as possibilidades de exploração da língua oral em sala de aula.

Pesquisas aplicadas reforçam essas reflexões. Silva e Souza (2021), ao analisarem materiais didáticos de espanhol em contexto escolar, constatarem que as atividades de oralidade apresentam, em sua maioria, baixo grau de interação, priorizando a correção formal e a memorização de estruturas linguísticas. Segundo as autoras, “[...] as propostas analisadas pouco favorecem a construção de sentidos e a interação entre os alunos” (Silva; Souza, 2021, p. 52), o que evidencia um distanciamento entre os pressupostos teóricos que orientam o ensino comunicativo e as práticas efetivamente propostas nos livros didáticos.

No que se refere à análise da oralidade no livro didático, Luz (2020) contribui ao compreender essa habilidade como prática de linguagem, defendendo a necessidade de critérios analíticos que considerem a finalidade comunicativa das atividades, o papel do interlocutor e o grau de autonomia concedido ao aluno. Para a autora, “[...] avaliar a oralidade no livro didático exige observar se o aluno é convidado a usar a língua para agir discursivamente” (Luz, 2020, p. 31), perspectiva que orienta a abordagem metodológica adotada neste estudo.

À luz dessas discussões, este trabalho propõe a análise de dois livros didáticos de espanhol como língua estrangeira: *Nuevo Listo – Libro del Alumno*, acompanhado do *Cuaderno de Exámenes* e da *versión para tabletas*, sob responsabilidade editorial de Roberta Amendola, publicado pela editora Santillana, e o livro *Español en Marcha 1*, publicado pela editora SGEL. A escolha desses materiais justifica-se por sua ampla utilização no ensino de espanhol e por apresentarem propostas que se alinham, ao menos em nível discursivo, às abordagens comunicativas. A análise busca verificar de que modo a oralidade é abordada nesses materiais, bem como identificar se as atividades propostas favorecem práticas comunicativas significativas ou se restringem a exercícios de caráter formal e controlado.

2.4 Critérios para análise de materiais didáticos

A análise da oralidade em livros didáticos de línguas estrangeiras exige uma abordagem que vá além da identificação de atividades que envolvam o uso da fala. Conforme apontam diferentes estudos na área, a simples presença de exercícios orais não assegura, necessariamente, o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. Torna-se, portanto, fundamental estabelecer critérios que permitam compreender de que maneira a oralidade é concebida, organizada e proposta nesses materiais.

Autores como Baralo (2004) e Ezeiza (2007) defendem que a oralidade deve ser compreendida como uma prática social e discursiva, construída a partir da interação e do uso significativo da língua. Sob essa perspectiva, a análise de livros didáticos deve considerar se as propostas orais possibilitam ao aluno atuar linguisticamente em contextos comunicativos reconhecíveis, ou se se restringem a exercícios de caráter estrutural e pouco contextualizado. Esse entendimento orienta a escolha dos critérios adotados neste estudo.

No campo específico da análise de materiais didáticos, Striquer e Silva (2020) chamam atenção para a necessidade de distinguir atividades que apenas mobilizem a fala daquelas que efetivamente promovem práticas de linguagem oral. As autoras ressaltam que propostas excessivamente controladas, com respostas previamente previstas, tendem a limitar a interação e a autonomia do aluno. Essa reflexão é central para este trabalho, pois permite problematizar o modo como a oralidade é frequentemente reduzida a um instrumento de verificação da correção linguística.

Ribeiro e Brisolara (2019), ao analisarem materiais didáticos de espanhol destinados a brasileiros, reforçam a importância de observar o tipo de interação promovida pelas atividades orais. Segundo as autoras, não basta contabilizar a quantidade de propostas de oralidade; é necessário examinar se elas favorecem a produção significativa da língua e se oferecem espaço para que o aluno construa sentidos a partir de suas próprias escolhas discursivas. Essa abordagem contribui para uma leitura crítica do livro didático, alinhada às concepções comunicativas de ensino de línguas.

Com base nessas contribuições, este estudo adota como pressuposto que a análise da oralidade deve considerar a finalidade comunicativa das atividades, isto é, se o aluno é convidado a falar para cumprir um objetivo discursivo concreto. Além disso, considera-se o grau de interação proposto, observando se as atividades favorecem trocas entre os participantes ou se se limitam a produções individuais e controladas. Esses aspectos dialogam diretamente com a noção de oralidade como prática social, defendida por Baralo e Ibáñez (2004).

A partir das reflexões apresentadas, este estudo adota critérios de análise que compreendem a oralidade como prática de linguagem situada, construída na interação e orientada por objetivos comunicativos.

Esses critérios não têm como finalidade avaliar a correção linguística das produções orais, mas investigar de que modo os livros didáticos analisados criam, ou limitam, condições para que o aluno utilize a língua espanhola de forma significativa.

O primeiro aspecto considerado diz respeito à finalidade comunicativa das propostas de oralidade. Parte-se do pressuposto de que falar em língua estrangeira implica agir discursivamente em um determinado contexto, conforme defendem Baralo (2004) e Ezeiza (2007). Assim, são analisadas as atividades que apresentam um propósito claro de comunicação, em oposição àquelas que se restringem à repetição de estruturas ou à leitura de enunciados sem função discursiva definida. Esse critério permite observar se a oralidade é tratada como meio de interação ou apenas como instrumento de treino linguístico.

Outro elemento central da análise refere-se ao grau de interação promovido pelas atividades. Considera-se se as propostas favorecem a troca entre alunos, a negociação de sentidos e a construção coletiva do discurso, ou se se limitam a produções individuais, rigidamente controladas pelo livro didático. Conforme apontam Striquer e Silva (2020), atividades que envolvem fala nem sempre configuram práticas efetivas de oralidade; desse modo, este critério possibilita distinguir entre exercícios orais e práticas discursivas interativas.

A análise contempla ainda o papel atribuído ao aluno nas atividades de oralidade. Parte-se da compreensão de que propostas que conferem maior autonomia ao aprendiz tendem a favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa. Nesse sentido, observa-se se o aluno é convidado a tomar decisões linguísticas e discursivas, a expressar opiniões e a mobilizar conhecimentos prévios, ou se atua apenas como executor de comandos previamente definidos pelo material didático. Essa perspectiva dialoga com as discussões de Ribeiro e Brisolara (2019) e Silva e Souza (2021), que destacam a recorrência de propostas excessivamente controladas nos livros didáticos.

Outro critério adotado refere-se à variedade das atividades de oralidade presentes nos materiais analisados. Considera-se se os livros oferecem diferentes tipos de propostas, como diálogos abertos, simulações, debates e apresentações orais, ou se apresentam uma predominância de exercícios de um mesmo formato. A diversidade de atividades é compreendida, neste estudo, como um indicativo das possibilidades de ampliação das práticas orais em sala de aula.

Por fim, observa-se o tratamento dado à avaliação da oralidade nos livros didáticos. Embora a avaliação não constitua o foco central deste trabalho, considera-se relevante analisar se os materiais apresentam orientações ou critérios que contemplem aspectos discursivos da produção oral, como adequação ao contexto, fluidez e eficácia comunicativa, ou se privilegiam exclusivamente a correção formal. Esse critério permite discutir de que maneira a oralidade é legitimada no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os critérios aqui delineados orientam a análise das propostas de oralidade presentes nos livros *Nuevo Listo* e *Español en Marcha 1*, possibilitando uma investigação crítica e coerente com as concepções teóricas que fundamentam este estudo.

3. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque descritivo-analítico, cujo objetivo é analisar o tratamento dado à oralidade em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira. A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender as concepções de oralidade subjacentes às propostas apresentadas nos materiais didáticos, bem como os sentidos e as práticas de linguagem que esses materiais constroem, conforme defendem estudos sobre ensino de línguas e análise de materiais didáticos (Baralo, 2004; Ezeiza, 2007; Melero, 2012).

O corpus da pesquisa é constituído por dois livros didáticos amplamente utilizados no ensino de espanhol como língua estrangeira: *Nuevo Listo – Libro del Alumno*, acompanhado do *Cuaderno de Exámenes* e da *versión para tabletas*, sob responsabilidade editorial de Roberta Amendola, publicado pela editora Santillana, e o livro *Español en Marcha 1*, publicado pela editora SGEL.

Livro	Material complementar	Editora	Referência
Nuevo Listo - Libro del Alumno	Cuaderno de exámenes e versão para tabletas	Santillana	AMENDOLA, Roberta (Org.). <i>Nuevo Listo: libro del alumno</i> . São Paulo: Santillana, 2012.
Español en Marcha 1	_____	SGEL	CASTRO VIÚDEZ, Francisca; DÍAZ BALLESTEROS, Pilar; RODERO DÍEZ, Ignacio. <i>Español en marcha 1: libro del alumno</i> . Madrid: SGEL, 2005.

A escolha desses materiais fundamenta-se em sua relação com a trajetória formativa que motivou esta pesquisa, uma vez que ambos estiveram presentes em diferentes momentos da formação da pesquisadora, seja no contexto da educação básica, seja durante as atividades de estágio supervisionado. Essa experiência despertou o interesse em investigar de que maneira a oralidade é contemplada nas propostas didáticas desses livros. A análise desses materiais justifica-se, ainda, pela compreensão de que o livro didático exerce papel significativo na organização das práticas de ensino de línguas e na construção das oportunidades de interação em sala de aula, conforme discutem Fernández e Maciel (2018). A inclusão da versão digital do *Nuevo Listo* possibilita, ainda, observar se os recursos multimodais ampliam ou não as possibilidades de trabalho com a oralidade, conforme apontam estudos sobre materiais didáticos contemporâneos (Melero, 2012).

Considerando a extensão dos materiais selecionados, a análise concentrou-se nas unidades e atividades que propõem explicitamente o desenvolvimento da oralidade, especialmente aquelas que envolvem produção oral, interação entre alunos ou simulações de situações comunicativas. Foram excluídos exercícios cujo foco se restringe à compreensão auditiva ou à prática escrita, uma vez que o interesse deste estudo recai sobre a oralidade enquanto prática de linguagem e não apenas como habilidade de recepção, em consonância com as discussões de Ibáñez e Grasso (2020) sobre a oralidade na aquisição de línguas estrangeiras.

Os procedimentos de análise consistiram, inicialmente, na identificação e descrição das atividades de oralidade presentes nos livros selecionados, observando-se seus objetivos, formatos e modos de organização. Em seguida, realizou-se uma análise interpretativa dessas propostas, orientada por pressupostos teóricos que compreendem a oralidade como prática social e discursiva (Baralo, 2004; Ezeiza, 2007), buscando compreender de que maneira a oralidade é mobilizada e quais concepções de língua e de ensino sustentam as atividades apresentadas. Esse processo permitiu estabelecer comparações entre os dois livros analisados, identificando aproximações, diferenças e possíveis limitações no tratamento da competência oral.

A análise das atividades de oralidade baseou-se em critérios fundamentados em estudos que tratam da análise de materiais didáticos e do ensino da oralidade, tais como a finalidade comunicativa das atividades, o grau de interação promovido, o papel atribuído ao aluno, a variedade dos tipos de propostas orais e o tratamento dado à avaliação da oralidade (Ribeiro; Brisolara, 2019; Striquer; Silva, 2020; Luz, 2020; Silva; Souza, 2021). Esses critérios possibilitam analisar se as propostas presentes nos livros didáticos favorecem o uso significativo da língua espanhola ou se se limitam a exercícios de caráter formal e controlado, aspecto criticamente discutido por Fernández e Maciel (2018).

Desse modo, a metodologia adotada busca assegurar coerência entre os pressupostos teóricos e os procedimentos de análise. Ao examinar criticamente as propostas de oralidade presentes nos livros *Nuevo Listo* e *Español en Marcha 1*, este estudo pretende contribuir para a reflexão sobre o papel do livro didático no ensino da oralidade em espanhol como língua estrangeira.

Além do exposto, como instrumento para revisão linguística desse trabalho utilizou-se o apoio da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT, disponível em: <https://chatgpt.com/>.

4. Análise e Discussão

Antes da análise das propostas de oralidade, apresenta-se uma breve caracterização do livro *Español en Marcha 1* (Castro; Roderó; Sardinero, 2014), a fim de situar sua organização geral. Essa descrição se faz necessária, uma vez que não será possível analisar a totalidade do material, sendo preciso delimitar o corpus.

O livro é organizado em unidades temáticas voltadas a situações do cotidiano, especialmente em nível inicial (A1), como apresentações, rotina e preferências. As unidades integram diferentes habilidades linguísticas, incluindo atividades de compreensão e produção, com propostas que envolvem o uso da língua em contextos comunicativos. No que se refere à oralidade, o material apresenta diálogos modelares, atividades guiadas em pares e exercícios baseados em estruturas previamente trabalhadas. Embora haja uma progressão entre as unidades, com aumento gradual da participação do aluno, as atividades tendem a manter certo nível de controle.

Diante disso, foram selecionadas atividades das Unidades 1 e 3, por serem representativas do tratamento dado à oralidade no livro, permitindo observar tanto propostas iniciais quanto atividades que demandam maior participação do aprendiz.

A Unidade 1 do livro *Español en Marcha 1* apresenta propostas de oralidade voltadas à introdução da comunicação básica, especialmente em situações de apresentação pessoal. No que se refere à finalidade comunicativa, a atividade de diálogo inicial (Figura 1) simula uma interação real, na qual os participantes trocam informações pessoais, como nome e origem. No entanto, apesar dessa aproximação com o uso social da língua, a atividade apresenta um caráter fortemente estruturado, com enunciados previamente definidos, o que limita a atuação discursiva do aluno e reduz a oralidade a um exercício de reprodução.

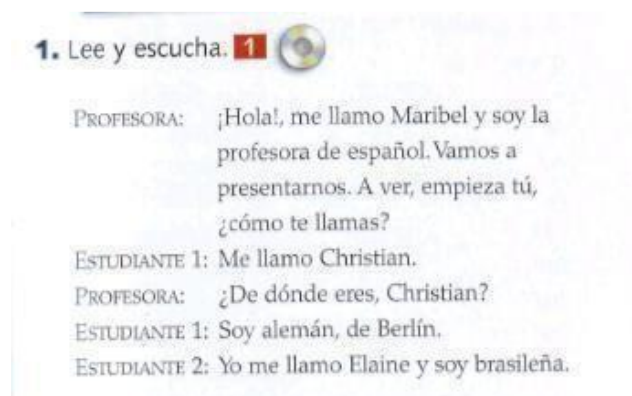


Figura 1 – Diálogo de apresentação pessoal (Unidad 1, p. 7). Fonte: *Español en Marcha 1*.

Em relação ao grau de interação, a atividade “Practica con tus compañeros” (Figura 2) propõe trocas entre os alunos por meio de perguntas e respostas. Ainda que haja

interação em pares, esta se dá de forma controlada, uma vez que tanto as perguntas quanto as respostas são previamente orientadas pelo material. Nesse sentido, a atividade mobiliza a fala, mas restringe a negociação de sentidos, conforme discutem Striquer e Silva (2020).

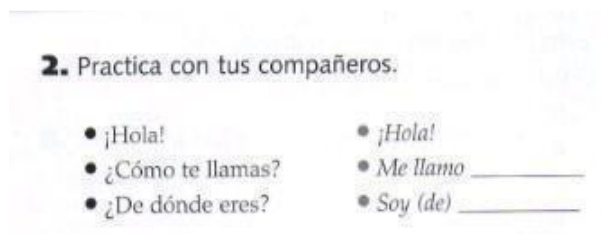


Figura 2 – Atividade de interação em pares (Unidad 1, p. 7). Fonte: Español en Marcha 1.

No que diz respeito ao papel do aluno, observa-se que ele assume predominantemente a função de executor de comandos, reproduzindo estruturas linguísticas já apresentadas. Essa característica também se evidencia nas atividades de “Hablar” (Figura 3), nas quais, embora haja intenção de promover o uso da língua em contexto, as respostas seguem padrões fixos, limitando a autonomia discursiva. Quanto à variedade das atividades, nota-se a predominância de um mesmo formato, diálogos guiados e perguntas estruturadas, o que restringe a ampliação das práticas orais. Por fim, no que se refere à avaliação da oralidade, não se identificam orientações que considerem aspectos discursivos da fala, sendo priorizada, de forma implícita, a correção estrutural. Dessa forma, as atividades analisadas evidenciam que a oralidade, embora presente, é trabalhada de maneira predominantemente controlada, com pouca abertura para a construção significativa do discurso.

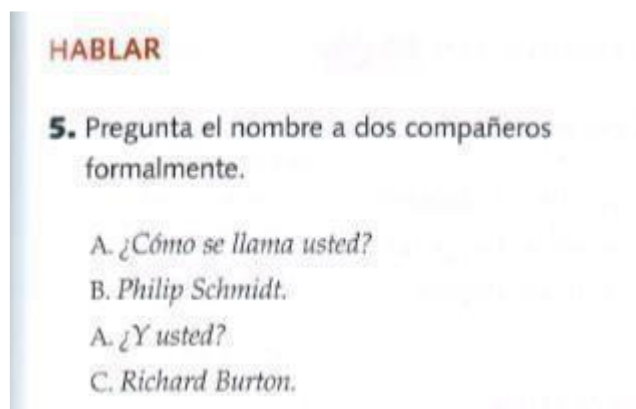


Figura 3 – Atividade de oralidade guiada: perguntas formais (Unidad 1, p. 13). Fonte: Español en Marcha 1.

A Unidade 3 do livro *Español en Marcha 1* amplia as propostas de uso da língua ao

abordar temas do cotidiano, como números e alimentação, possibilitando diferentes contextos de interação. No que se refere à finalidade comunicativa, a atividade da figura 4 propõe que os alunos perguntem informações de colegas, o que se aproxima de uma situação real de comunicação. No entanto, essa prática ainda se apoia em estruturas fixas, limitando a construção mais autônoma do discurso.

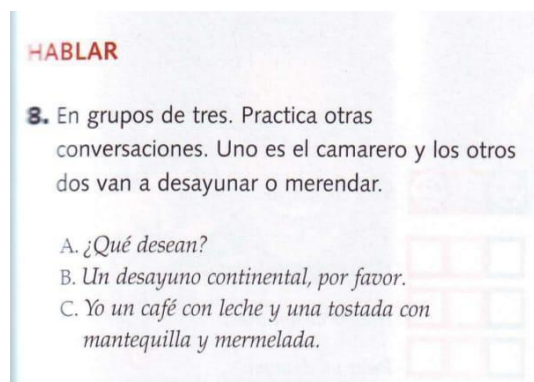


Figura 4 – Atividade de apresentação entre colegas (Unidad 3, p. 33). Fonte: *Español en Marcha 1*.

Em relação ao grau de interação, a atividade favorece múltiplas trocas entre os alunos, ampliando a interação em comparação à Unidade 1. Apesar disso, a comunicação permanece guiada por um modelo único de pergunta e resposta, o que reduz a possibilidade de negociação de sentidos. No que diz respeito ao papel do aluno, observa-se um avanço relativo, pois o aprendiz passa a participar de interações com diferentes colegas e a registrar informações. Ainda assim, sua atuação permanece parcialmente controlada, já que deve seguir padrões previamente estabelecidos pelo material. Quanto à variedade das atividades, as propostas analisadas (Figuras 1, 2, 3 e 4) contemplam diferentes situações comunicativas do cotidiano, como apresentações pessoais e troca de informações entre os participantes.

Entretanto, apesar da diversidade temática, as atividades mantêm uma organização semelhante, baseada em diálogos guiados e sequências de perguntas e respostas previamente estruturadas. Dessa forma, embora promovam oportunidades de interação e utilização da língua em contextos próximos da realidade dos alunos, oferecem espaço limitado para a construção autônoma do discurso e para práticas orais mais abertas, como debates, negociações de sentido ou simulações de situações comunicativas mais complexas.

Por fim, no que se refere à avaliação da oralidade, assim como na unidade anterior, não se observam critérios explícitos voltados à dimensão comunicativa da fala, mantendo-se o foco na correção estrutural. Dessa forma, a Unidade 3 apresenta uma ampliação das situações de uso da língua e das possibilidades de interação entre os alunos, mas ainda preserva um caráter predominantemente controlado no trabalho com a oralidade.

Dando continuidade à análise, passa-se à observação do livro *Nuevo Listo – Libro del Alumno*, com o objetivo de verificar de que maneira a oralidade é contemplada nesse material. Assim como no livro anteriormente analisado, faz-se necessário apresentar brevemente sua organização, uma vez que não será possível analisar a totalidade das atividades.

O material é estruturado em unidades que articulam conteúdos gramaticais e vocabulário, organizados de forma progressiva. As atividades, em sua maioria, apresentam um formato estruturado, envolvendo exercícios como preenchimento de lacunas, associação de informações e identificação de elementos linguísticos. No que se refere às habilidades trabalhadas, observa-se a presença de atividades voltadas à leitura e à escrita, bem como exercícios que visam à sistematização de conteúdos gramaticais. Em relação à oralidade, nota-se que essa habilidade aparece de forma menos evidente na organização geral do material, sendo necessário observar, de maneira mais detalhada, as atividades propostas para compreender como ela é abordada.

Dessa forma, foram selecionadas atividades específicas para análise, a fim de investigar se o livro contempla propostas que favoreçam a interação, a produção oral e o uso da língua em contextos comunicativos.

No que se refere à finalidade comunicativa, observa-se que as atividades analisadas apresentam um enfoque predominantemente estrutural. A atividade apresentada na figura 5, por exemplo, propõe o preenchimento de palavras e a identificação de elementos do alfabeto espanhol, priorizando o reconhecimento de aspectos linguísticos.

Embora contribua para a ampliação do vocabulário e para a familiarização com a escrita em espanhol, a proposta não apresenta uma situação comunicativa definida nem exige o uso da língua em interação. Dessa forma, a atividade aproxima-se de uma perspectiva voltada à sistematização de conteúdos linguísticos, em detrimento do desenvolvimento de práticas comunicativas mais significativas.

1 Completa las palabras con las letras que faltan. Luego, escribe sus nombres. Si es necesario, consulta un diccionario.

a Ca ____ a: _____	d Mu ____ er: _____	g E ____ presión: _____
b Dia ____ io: _____	e Espa ____ ol: _____	h Urugua ____ o: _____
c Hue ____ o: _____	f ____ uesto: _____	i S ____ apato: <u>Sapatito</u>

Figura 5 – Atividade de preenchimento lexical e identificação de letras (Unidad 1, p. 14). Fonte: *Nuevo Listo – Libro del Alumno*.

Em relação ao grau de interação, percebe-se a predominância de exercícios individuais, centrados na aplicação de conteúdos gramaticais. Essa característica pode ser observada na atividade apresentada na figura 6, que propõe exercícios de conjugação dos verbos *ser* e *estar* por meio de frases descontextualizadas e lacunas a serem preenchidas. Nesse tipo de exercício, o aluno não é levado a negociar sentidos, expressar opiniões ou participar de trocas discursivas, limitando-se à reprodução de estruturas previamente determinadas pelo material.

10 Completa las frases con los verbos a continuación.

están
es
eres
son
estáis

a Rita ____ una profesora muy amable.

b El taco y el nacho ____ platos típicos de México.

c Las profesoras ____ muy felices con el resultado del grupo.

d ¿____ muy cansadas hoy?

e ____ la más simpática del grupo.

Figura 6 – Atividade de conjugação verbal com foco estrutural (Unidad 1, p. 17).
Fonte: *Nuevo Listo – Libro del Alumno*.

No que diz respeito ao papel do aluno, verifica-se uma atuação bastante restrita. As propostas analisadas conduzem o aprendiz a responder comandos objetivos e fechados, geralmente associados à identificação da forma linguística correta.

Essa característica também pode ser observada na atividade apresentada na figura 7, que aborda os usos dos registros formal e informal da língua. Embora o conteúdo seja relevante para a competência comunicativa, a atividade permanece controlada, uma vez que as respostas são previsíveis e pouco abertas à construção autônoma do discurso. Dessa forma, o aluno assume uma posição mais passiva no processo de aprendizagem, funcionando sobretudo como executor de exercícios gramaticais.

- 14 Señala F si las frases a continuación son formales e I si son informales. Luego indica a qué pronombres corresponden.
- ☐ a Buenas noches, ¿cómo está, Sr. Benítez? _____
 - ☐ b Marina y Luciana, ¿qué tal estáis? _____
 - ☐ c ¿Estás enferma? _____
 - ☐ d ¿Cómo se siente, Sr. Fernando? _____
 - ☐ e ¿Cómo están, don César y doña Fabiana? _____

Figura 7 – Atividade de identificação de registro formal e informal (Unidad 1, p. 18).

Fonte: *Nuevo Listo – Libro del Alumno*.

Quanto à variedade das atividades, observa-se uma forte recorrência de exercícios mecânicos, como preenchimento de lacunas, associação de informações e identificação de estruturas linguísticas. Em comparação com *Español en Marcha 1*, o *Nuevo Listo* apresenta um número ainda menor de propostas voltadas à interação oral, predominando atividades centradas na sistematização de conteúdos gramaticais e lexicais. Assim, embora ambos os materiais apresentem limitações no trabalho com a oralidade, no *Nuevo Listo* essa habilidade ocupa um espaço ainda mais reduzido.

A atividade apresentada na figura 8 propõe uma discussão sobre profissões do futuro, possibilitando que os alunos expressem opiniões e compartilhem expectativas. Entretanto, essa proposta aparece de forma isolada no conjunto das atividades analisadas e não é suficiente para alterar a predominância de exercícios estruturais observada no material, que oferecem poucas oportunidades para a construção de práticas comunicativas mais amplas e significativas.

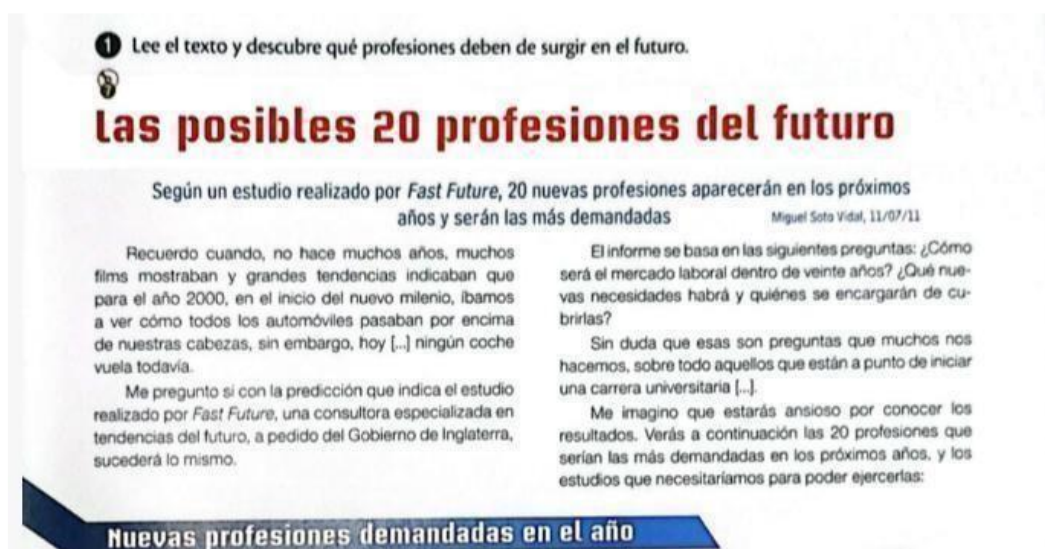


Figura 8 – Proposta de discussão oral sobre profissões do futuro (Unidad 3, p. 43).
Fonte: *Nuevo Listo – Libro del Alumno*.

A análise das atividades selecionadas evidencia que as oportunidades de uso da oralidade aparecem de forma bastante limitada no material. Mesmo quando determinados conteúdos poderiam servir de ponto de partida para interações mais amplas, as propostas permanecem centradas na sistematização de aspectos gramaticais e lexicais, sem orientações que favoreçam a construção de práticas comunicativas significativas em sala de aula.

Por fim, no que se refere à avaliação da oralidade, não se identificam critérios ou orientações voltadas ao desenvolvimento da competência comunicativa oral. O material prioriza, de forma predominante, a correção gramatical e o domínio das estruturas linguísticas, evidenciando uma concepção de ensino mais voltada à sistematização formal da língua espanhola.

Dessa forma, as atividades analisadas no *Nuevo Listo* demonstram que a oralidade ocupa um espaço secundário no material didático. A organização das propostas privilegia conteúdos gramaticais e exercícios estruturais, oferecendo poucas oportunidades para que o aluno utilize a língua em situações reais de interação e construção significativa do discurso.

Quadro 1 – Frequência de atividades identificadas segundo os critérios de análise da oralidade nas Unidades 1 e 3 dos livros analisados.

Cr�terio de análise	Espa�ol en Marcha 1	Nuevo Listo
Atividades com finalidade comunicativa	9	2
Atividades que promovem interação	8	1
Atividades que favorecem autonomia discursiva	4	1
Atividades predominantemente estrutural	7	13
Atividades com foco gramatical	6	15
Crêterios explícitos de avaliação da oralidade	0	0

2. Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo analisar o tratamento dado   oralidade em livros didáticos de língua espanhola utilizados no contexto escolar, tomando como corpus os materiais *Espa ol en Marcha 1* e *Nuevo Listo – Libro del Alumno*. A partir dos cr terios de análise estabelecidos (finalidade comunicativa, grau de interação, papel do aluno, variedade das atividades e tratamento atribuído à oralidade) buscou-se compreender de que maneira esses materiais contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa oral no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

As análises realizadas permitiram identificar diferenças significativas entre os materiais estudados. Em *Espa ol en Marcha 1*, percebe-se uma tentativa mais evidente de aproximar o ensino da língua de situações comunicativas cotidianas. O livro apresenta atividades em pares, perguntas abertas, exercícios de apresentação pessoal, trocas de informações e propostas contextualizadas que favorecem, ainda que de maneira limitada, a interação entre os alunos. Embora muitas atividades permaneçam guiadas por modelos previamente definidos, observa-se uma preocupação maior com o uso funcional da língua e com a inserção do aprendiz em práticas discursivas mais próximas de contextos reais de comunicação. Em contrapartida, o livro *Nuevo Listo* apresenta uma abordagem fortemente centrada na gramática e na sistematização estrutural da língua espanhola. As atividades analisadas priorizam exercícios mecânicos de preenchimento, identificação de estruturas, conjugac  o verbal e reconhecimento de formas linguísticas, reduzindo significativamente os espaços destinados à interação oral.

Mesmo quando surgem propostas que poderiam favorecer a oralidade, estas aparecem de forma pontual, pouco explorada e sem orientações metodológicas que incentivem efetivamente a construção do discurso oral em situações comunicativas significativas.

Nesse sentido, a pesquisa evidencia que a oralidade ainda ocupa um espaço secundário em parte dos materiais didáticos de espanhol. Em muitos casos, falar em língua estrangeira é tratado apenas como repetição de estruturas previamente estabelecidas, e não como prática social de interação, negociação de sentidos e construção discursiva. Essa constatação dialoga diretamente com as discussões de autores como Baralo (2004), Ezeiza (2007), Ribeiro e Brisolara (2019), Striquer e Silva (2020) e Cantero (2008; 2014; 2019), que defendem a oralidade como dimensão complexa da linguagem, envolvendo não apenas a produção oral, mas também escuta, interação, mediação e participação ativa do sujeito em diferentes contextos comunicativos.

Outro aspecto relevante observado ao longo da análise refere-se ao papel atribuído ao aluno nos materiais didáticos. Em diversas atividades, especialmente no *Nuevo Listo*, o estudante assume uma posição predominantemente passiva, limitada à reprodução de respostas previstas pelo livro. Há pouco espaço para posicionamentos pessoais, improvisação, argumentação ou construção autônoma da fala. Tal característica reforça uma concepção de ensino ainda muito associada à memorização de conteúdos gramaticais, em detrimento do desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, a pesquisa permitiu perceber que a presença de atividades classificadas como “orais” nem sempre significa, de fato, um trabalho consistente com a oralidade. Em muitos momentos, as propostas apenas utilizam a fala como mecanismo de treino linguístico, sem promover interação real entre os alunos. Essa observação confirma a necessidade de distinguir exercícios de fala de práticas efetivas de oralidade, conforme discutem Striquer e Silva (2020).

É importante destacar, também, que o livro didático continua ocupando um papel central nas práticas pedagógicas de muitas instituições de ensino. Dessa forma, as limitações presentes nesses materiais podem impactar diretamente as experiências linguísticas dos alunos em sala de aula, especialmente em contextos nos quais o professor depende fortemente do livro para conduzir suas atividades.

Por esse motivo, torna-se fundamental que docentes realizem uma leitura crítica dos materiais adotados, adaptando e ampliando propostas que favoreçam maior interação, participação e uso significativo da língua espanhola. A partir dos resultados obtidos, compreende-se que o desenvolvimento da oralidade no ensino de espanhol exige práticas que ultrapassem a repetição de estruturas gramaticais e promovam situações em que o aluno possa atuar discursivamente, expressar opiniões, negociar sentidos e utilizar a língua de maneira contextualizada. Nesse processo, o professor exerce papel essencial como mediador das interações e como responsável por ampliar as possibilidades comunicativas propostas pelo material didático.

Cabe destacar, ainda, que os resultados desta pesquisa devem ser compreendidos a partir do recorte metodológico adotado. A análise concentrou-se nas Unidades 1 e 3 dos livros didáticos *Español en Marcha 1* e *Nuevo Listo*, consideradas representativas das propostas de oralidade presentes nos materiais. Embora esse recorte tenha possibilitado uma análise consistente dos objetivos desta investigação, reconhece-se que ele delimita o alcance das conclusões apresentadas, as quais se restringem ao corpus selecionado.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para as discussões sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira, especialmente no que se refere ao papel da oralidade nos materiais didáticos. Espera-se, ainda, que a pesquisa incentive reflexões acerca da necessidade de propostas pedagógicas mais interacionais, comunicativas e significativas, nas quais a oralidade seja compreendida não como elemento complementar, mas como parte fundamental da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Referências

AMENDOLA, Roberta (org.). *Nuevo listo: libro del alumno*. São Paulo: Santillana, 2012.

BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 2004.

CANTERO, Francisco José. La competencia oral en la enseñanza de lenguas extranjeras. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n. 19, 2014.

CANTERO, Francisco José. Oralidad, interacción y comunicación en ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n. 28, 2019.

CASTRO VIÚDEZ, Francisca; DÍAZ BALLESTEROS, Pilar; RODERO DÍEZ, Ignacio; SARDINERO FRANCO, Carmen. *Español en marcha 1*. Madrid: SGEL, 2010.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel; MACIEL, Alexandra Sin. La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera: algunas reflexiones. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 2, p. 343-362, 2019.

EZEIZA, Javier. La enseñanza de la oralidad en ELE y el desarrollo de la competencia comunicativa. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n. 5, 2007.

GOMES, Renilson. Teoria vai, prática vem: o ensino de oralidade para a formação de professores. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 9, n. 1, 2020.

IBÁÑEZ, Karina; GRASSO, Marina. *El tratamiento de la oralidad en la adquisición de lenguas extranjeras en el nivel superior*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, [s.d.].

LONG, Michael H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, William C.; BHATIA, Tej K. (org.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996. p. 413-468.

LUZ, Laura Oliveira da. *Oralidade enquanto prática de linguagem no contexto de um livro didático*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

OPENAI. *ChatGPT*. Disponível em: <https://chatgpt.com/>. Acesso em: 11 jun. 2026. (A título de auxílio em revisões linguísticas)

RIBEIRO, Amanda; BRISOLARA, Luciene Bassols. Materiais didáticos para o ensino de oralidade em espanhol como língua estrangeira destinados a brasileiros. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 19, n. 3, 2019.

SILVA, Raquel Gabriel da; SOUZA, Letícia Joaquina de Castro Rodrigues. *Materiales didáticos y la enseñanza de la oralidad de E/LE en contexto escolar*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2021.

STRIQUER, Marilúcia Santos Domingos; SILVA, Angelita Fernandes da. O ensino da oralidade proposto pelo livro didático. *Trama*, Cascavel, v. 17, n. 41, p. 84-101, 2021.

SWAIN, Merrill. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, Susan; MADDEN, Carolyn (org.). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985. p. 235-253.