

Dimensões da oralidade em documentos oficiais da Educação no Brasil

Luzia Bueno¹

Débora Amorim G. da Costa-Maciel²

Tânia Guedes Magalhães³

Letícia Jovelina Storto⁴

Resumo: Neste trabalho, buscamos analisar as dimensões da oralidade em documentos oficiais da educação brasileira voltados para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Apesar de as práticas de oralidade nem sempre serem privilegiadas na escola, reconhecemos avanços no trato com o oral nas escolas, como consequência de sua maior visibilidade em documentos curriculares e materiais didáticos. Como metodologia, selecionamos a pesquisa de caráter documental, buscando verificar de que modo os documentos abarcam o trato com o oral e que dimensões são privilegiadas em cinco documentos oficiais, um de cada região brasileira. Os dados mostram certa tendência para algumas dimensões (como produção oral) e pouca visibilidade para a escuta/compreensão e análise linguística. Isso mostra como ainda precisamos avançar em relação ao tratamento teórico-metodológico da oralidade com vistas a ampliar as reflexões que devem ser feitas no Ensino Fundamental indicadas nos currículos.

Palavras-Chave: Oralidade. Documentos Nacionais. Educação Brasileira.

Considerações iniciais

O trabalho com a oralidade nas escolas brasileiras é visto como fundamental para o desenvolvimento dos alunos por vários/as pesquisadores/as. Todavia, ao investigarem as práticas de sala de aula, ressaltam que as ações das formações continuadas são insuficientes para que o ensino efetivo da oralidade seja ampliado no cotidiano escolar (Araújo, 2021, Ávila, Nascimento & Gois, 2012, Bilro, 2023, Mendes, 2022, Souza, 2022). Há muitas razões que podem ser elencadas para justificar a distância entre o crescimento das pesquisas e publicações sobre a oralidade e seu ensino de fato para estudantes da escola básica, como as dificuldades de se encontrar bons exemplares, a velha crença forte de que a fala não precisa ser ensinada, a primazia da escrita na tradição escolar, a falta de conhecimento pedagógico no eixo da oralidade, dentre outras.

Contudo, é importante discutir sobre o peso dos documentos oficiais na manutenção dessas condições, uma vez que é a partir desses textos prescritivos, que normatizam como deve ocorrer o ensino, que cursos de formação são organizados, materiais didáticos são construídos, dispositivos didáticos são sugeridos e discursos são divulgados para a sociedade. Desse modo, compreender como esses documentos abordam a oralidade pode nos indicar tanto os caminhos que podem ser trilhados no ensino, quanto em que pontos nós pesquisadores/as podemos intervir e colaborar para que as lacunas sejam, ao menos, minimizadas, para podermos garantir uma formação visando a pessoas ativas que ajam e reajam aos vários discursos com que se defrontam em sua vida.

Visando, assim, a refletir a respeito do modo como documentos curriculares oficiais brasileiros da educação abordam a oralidade para o Ensino Fundamental, realizamos um estudo documental, cujos resultados

¹ Universidade São Francisco (SP), Brasil. Coordenadora do Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino.

² Universidade de Pernambuco (PE), Brasil. Coordenadora do Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino.

³ Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), Brasil. Coordenadora do Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino.

⁴ Universidade Estadual do Norte do Paraná (PR), Brasil. Coordenadora do Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino.

passamos a apresentar neste artigo, no qual abordamos as dimensões para o ensino de oralidade em cinco (5) currículos, sendo um de cada região do país, relativos aos seguintes estados: Pará (Norte), Pernambuco (Nordeste), Mato Grosso (Centro-Oeste), Minas Gerais (Sudeste) e Paraná (Sul). A escolha por esses estados foi realizada considerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021, que classificou os 26 estados brasileiros e mais o distrito federal, onde fica a capital do país (Brasília), com notas de 4,7 a 6,2 em uma escala que vai até 10. Os estados selecionados receberam diferentes notas de IDEB: Paraná 6,1; Minas Gerais 5,9; Mato Grosso 5,5; Pernambuco 5,1; Pará 4,8 (Brasil, 2021). Desse modo, temos uma amostra dos currículos estaduais que contempla diferentes faixas de notas: das mais baixas às mais altas.

Para fazer essa discussão, organizamos o nosso artigo em quatro seções, além desta introdução, abordamos inicialmente aspectos metodológicos, trazemos breves explicações sobre cada documento para, então, organizarmos as categorias que subsidiaram a análise. Seguimos para as bases teórico-conceituais relativas ao ensino da oralidade e as habilidades a ela atreladas a partir do referencial orientador. Na sequência, nos debruçamos sobre os dados, comparando cada estado, a partir das dimensões da oralidade abordadas entre eles. Por fim, encerramos com nossas considerações finais, trazendo reflexões sobre os resultados e seus impactos.

1. Metodologia

Para alcançar os objetivos inicialmente traçados, realizamos pesquisa documental (Ludke & André, 1986), que se caracteriza como uma técnica de pesquisa que visa a desvelar novos aspectos, concepções e interpretações de um tema ou um problema.

Uma vez que o *corpus* de nossa pesquisa engloba documentos, imprimimos sobre eles um prisma, prevalentemente, qualitativo de análise, sem desprezar o paradigma quantitativo, porque, assim como Minayo (2007), entendemos que não há oposição entre eles, mas há diferença no campo da natureza de cada uma. Para Denzin e Lincoln (2006: 17), “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. De posse dessa abordagem, buscamos, em diálogo com a perspectiva de Minayo (2007: 22), aprofundar “no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados”. Nessa direção, interrogamos os dados a fim de compreender de que modo os currículos abarcam a oralidade e que dimensões são privilegiadas por eles.

1.1. Corpus

Os currículos do Ensino Fundamental, do 1.º ao 9.º ano, de cinco (5) estados brasileiros, representados, neste texto, por um (1) representante de cada região, são os seguintes: Pará⁵ (Norte), Pernambuco⁶ (Nordeste), Mato Grosso⁷ (Centro-Oeste), Minas Gerais⁸ (Sudeste) e Paraná⁹ (Sul). Localizamos, identificamos, organizamos e avaliamos as informações neles contidas, com a intenção de entender o objeto proposto neste texto, a partir de uma compreensão contextualizada histórica e sociocultural.

⁵ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pa.pdf. Acesso em: out. 2022.

⁶ <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: out. 2022.

⁷ <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso?pli=1>. Acesso em: out. 2022

⁸ https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMireNtzy719UMz/view. Acesso em: out. 2022.

⁹ <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/>. Acesso em: out. 2022.

A busca pelos dados foi orientada por categorias previamente estruturadas com base nas dimensões estabelecidas por Leal, Brandão e Lima (2012) e Leal (2020), observando as seguintes habilidades a serem desenvolvidas no trato com o oral: (1) relações entre fala e escrita (2) variação linguística; (3) reflexões sobre práticas orais e (4) produção e compreensão de gêneros orais; são tomadas também os desdobramentos de cada uma como categorias de análise.

Nesse movimento, organizamos os dados indicando as categorias que são, ou não, trazidas pelos Currículos, a fim de debater o que é proposto pelos documentos. Nosso olhar analítico, que será apresentado na seção seguinte, não encerra a discussão, porque entende, sobretudo, que o movimento da construção científica sempre abre portas para outros olhares possíveis.

1.2. Breve detalhamento de cada currículo

Os documentos curriculares analisados serão aqui brevemente descritos, com a finalidade de termos uma contextualização em relação ao seu contexto de produção. Antes, porém, faz-se necessário explicitar que, em 2017, foi publicada a *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) no Brasil, na qual são propostas as competências e habilidades que os alunos da educação básica deverão desenvolver. Em relação ao ensino de língua portuguesa, a BNCC assume o texto multissemiótico, enquanto exemplar de um gênero textual, como central e propõe as perspectivas enunciativo-discursivas para orientar o trabalho, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil: 67).

A BNCC tem sido vista por pesquisadores com muitas críticas (Bonini & Costa-Hübes, 2020, Jacob, Diolina & Bueno, 2018, Mello, Caetano & Souza, 2019, Schmitt & Pinton, 2021), uma vez que sua organização favorece mais fortemente à formação de trabalhadores para uma sociedade neoliberal que o desenvolvimento de seres humanos capazes de transformar a si e o seu entorno.

Após sua publicação, cada estado brasileiro foi incumbido de produzir um novo currículo adaptando-o à BNCC. Nela, há um conjunto de proposições sobre o ensino do oral com o qual os currículos estaduais devem dialogar. Em análises centradas em gêneros orais específicos (Bueno, Jacob & Zani, 2018) ou em um campo de atividade (Storto, Costa-Maciel & Magalhães, 2023), pesquisadores apontam lacunas no tratamento da BNCC para o oral, já que esta não contempla os gêneros orais e a oralidade em sua complexidade.

Embora haja lacunas na BNCC, isso pode não ocorrer nos currículos estaduais, já que eles podem reconceber o que foi proposto (Saujat, 2004), fazendo adaptações, e, assim, desenvolvendo um trabalho com o oral de maior qualidade. Veremos se isso ocorre nas seções de análise, por ora apresentaremos os aspectos gerais dos currículos analisados.

1.2.1. Pará (Norte)

O documento curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Pará data de 2018 e está organizado em 4 capítulos: o primeiro aborda a construção da proposta curricular do estado; o segundo, a concepção de currículo adotada; a terceira, as etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental); a quarta aborda as modalidades de ensino. O documento tem, no total, 620 páginas, das quais o ensino de Língua Portuguesa ocupa 106 páginas. Em sua estrutura, segue o modelo da BNCC com quadros em que se apresentam os Objetivos da aprendizagem e Habilidades para os anos escolares do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental.

1.2.2. Pernambuco (Nordeste)

O *Currículo de Pernambuco* (2019) é apresentado como um documento que visa “nortear as propostas pedagógicas dos municípios, os projetos políticos pedagógicos das escolas e as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula” (Pernambuco: p. 42). Sua produção foi referenciada na *Base Nacional Comum Curricular* e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, ambos documentos balizadores para

o currículo da educação brasileira. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, o currículo é estruturado a partir dos “campos de atuação”. Nele são apresentadas as “Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental”; “A Língua Portuguesa e os seus pressupostos teóricos”; “Multimodalidade, multissemioses e multiletramentos: as múltiplas linguagens nos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa”; “As finalidades do ensino de Língua Portuguesa”; “Eixos estruturantes: as práticas de linguagem e os campos de atuação”. Finda essa parte introdutória, o documento direciona as orientações para o trabalho para os anos iniciais do Ensino e Finais do Ensino Fundamental. Reserva uma seção para tratar do tópico “A Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o processo de alfabetizar letrando” (Pernambuco: 87 - 92) e “A Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: ampliação das interações sociodiscursivas” (Pernambuco: 93).

1.2.3. Mato Grosso (Centro-Oeste)

O currículo do Mato Grosso está organizado em quatro volumes disponíveis online. O primeiro volume apresenta as concepções teóricas que subjazem a todo documento; o segundo e terceiro voltam-se, respectivamente, aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; o quarto, à Educação Infantil. Nos anos iniciais, o currículo tem 151 páginas. Na parte relativa à Língua Portuguesa, com 54 páginas, há uma exposição inicial sobre a alfabetização e letramento, seguida por uma seção sobre o trabalho com a literatura Mato-Grossense; logo depois, os eixos que devem estruturar o trabalho pedagógico são inseridos: 1) O Eixo da Leitura e 2) Os Eixos da Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística: Articulações Possíveis. Depois, há as seções sobre competências específicas de língua portuguesa e a de avaliação de leitura e produção escrita. Nos anos finais, o currículo tem 319 páginas. Na parte relativa à língua portuguesa, com 49 páginas, há uma seção sobre “As contribuições da Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental”, seguida pela de “Práticas de Linguagem”, depois “Campos de Atuação”, em seguida, “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais – Campo de Atuação, Práticas de Linguagem, Habilidades e Objetos de Conhecimento”, depois “Práticas didático-metodológicas”, finalizando com uma seção sobre “Avaliação para as aprendizagens”.

1.2.4. Minas Gerais (Sudeste)

O *Currículo Referência de Minas Gerais* (CRMG) foi publicado no ano de 2018. Cada área tem uma apresentação e um “Organizador curricular” (onde estão as habilidades analisadas neste artigo), eixos estruturantes do documento e concepções pedagógicas. Na área de Linguagens, cuja concepção é a de diversidade de linguagens, são apresentadas competências específicas para o EF (anos iniciais e finais). As Diretrizes e as Especificidades do componente Língua Portuguesa espelham-se na BNCC (eixo/práticas de linguagem: leitura/escuta; produção de textos; oralidade; análise linguística/ semiótica), e os campos de atuação também repetem os do documento nacional (Campo da vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, atuação da vida pública; jornalístico-midiático). O **organizador curricular do componente** também se baseia na BNCC, com conteúdos organizados da seguinte forma: Campos de Atuação → Práticas de Linguagem → Objetos de Conhecimento → Habilidades, em tabela, construídas dos 10 ao 90 anos do EF (10 ao 50 anos - p. 258 - 332; 60 ao 90 anos - p. 332 a 535).

1.2.5. Paraná¹⁰ (Sul)

O *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (Paraná, 2018) anuncia-se como documento que segue a BNCC. Ele contextualiza os princípios e direitos à realidade do Estado “suscitando a reflexão sobre a transição entre as etapas, bem como a avaliação como um momento de aprendizagem” (Paraná: s/p). A fim de complementar o Referencial, o Estado publicou o *Currículo da Rede Estadual Paranaense*

¹⁰ Disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/>. Acesso em: fev. 2023.

- CREP (Paraná, 2021a, 2021b), que visa a orientar especificidades da rede estadual paranaense” (Paraná: 3). O CREP¹¹ apresenta “os conteúdos “para cada componente curricular em cada ano do Ensino Fundamental” (Paraná: s/p), sendo esse o documento por nós analisado neste artigo. O CREP, anos finais, retoma as competências gerais da Educação Básica, denominadas na *Referencial* de Direitos de Aprendizagem. Em Língua Portuguesa são listadas dez competências, que dialogam intensamente com a BNCC e das quais salientamos a terceira competência, por ser a única com referência explícita à oralidade. As demais focalizam o trabalho com leitura e escrita, além de habilidades relacionadas à multissemiótica, variação linguística etc.

Findo o nosso percurso metodológico, seguimos para a base teórica que orientou o nosso diálogo com os dados mapeados a partir de nossa imersão nos documentos oficiais.

2. Aspectos teórico-conceituais

Muitas discussões em torno da oralidade e da defesa do seu ensino sistematizado já foram feitas. São muitos os exemplos de pesquisas que mostram a relevância das práticas orais no contexto escolar (Leal & Gois, 2012) como as investigações sobre a formação docente (Baumgärtner, 2015, Magalhães, Bueno & Costa-Maciel, 2021), as concepções e as práticas realizadas por professores (Bueno & Costa-Hübes, 2015, Galvão & Azevedo, 2015, Oliveira & Costa-Maciel, 2020) materiais didáticos (Bilro, Barbosa & Costa-Maciel, 2022, Costa-Maciel, Bilro & Magalhães, 2020, Lima, Mariano & Xavier, 2021, Storto & Brait, 2020) e currículos (Bueno, Jacob & Zani, 2018, Costa-Maciel, 2014, Luna, 2021, Magalhães & Callian, 2021).

Quanto às pesquisas que se debruçam sobre as concepções subjacentes às propostas curriculares, destacamos sua pertinência, visto que elas impactam diretamente nas práticas escolares, orientando também os elaboradores de materiais. De fato, elas podem conduzir de forma decisiva nosso cotidiano de formadoras de novos docentes, nas ações de estágio dos cursos de Letras e Pedagogia, principalmente, onde atuamos com maior ênfase e, sobretudo, na elaboração de cursos e materiais didáticos, uma das frentes de trabalho do **Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR)**, que coordenamos.

Para as nossas pesquisas no eixo da oralidade, retomamos uma perspectiva teórica baseada em uma concepção interacionista de linguagem, em que os gêneros textuais, constructo tomado para o ensino de forma profícua no Brasil, em suas mais diversas perspectivas, são compreendidos como instrumentos para o agir humano nas interações sociais (Schneuwly & Dolz, 2004). Segundo Travaglia *et alli* (2017: 4), o gênero oral é definido como “aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita”.

Todavia, não podemos compreender o gênero de forma desarticulada da oralidade. Para Marcuschi (2010), oralidade é uma prática social em que fala e escrita, que são modalidades de uso, estão sempre imbricadas. Nesse sentido, esses artefatos culturais - os gêneros - devem ser analisados sob o viés cultural e social, o que leva em consideração os aspectos discursivos, ideológicos e textuais, e não meramente linguísticos.

Essas concepções, em contexto escolar, são essenciais para que os procedimentos pedagógicos não tomem os gêneros como estruturas estanques, e nem de modo que a prática de análise linguística se torne meramente metalinguística. Nesse sentido, a ideia de transpor os gêneros orais em práticas de uso para os estudantes deve levar em conta o aspecto interacional, em que os alunos vão desenvolver suas capacidades de linguagem em situações reais de interação escolar em articulação com outras esferas (científica, jornalística, artística, política, dentre outras).

No que se refere ao ensino de gêneros orais, algumas discussões já foram realizadas para tratar dos modos de sua transposição, com vistas a desenvolver um trabalho docente relevante para o desenvolvimento

¹¹ Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em: fev. 2023.

das capacidades de linguagem no eixo da fala. Para isso, defendemos que é necessário o trabalho com estratégias específicas que se baseiam na multimodalidade da oralidade, de maneira que o agir social - e seus aspectos não-linguísticos - seja central. Lançamos mão dos gêneros orais, que estão nas situações discursivas imbricadas na escrita, para possibilitar aos/as alunos/as o seu domínio, de modo a contribuirmos para que os estudantes possam se apropriar do agir linguageiro para enfrentar diversas situações com que possam se defrontar em sua vida cotidiana.

Como consequência, precisamos de aspectos claros como objetivos e metodologias, para realizar uma transposição adequada, a fim de que o gênero não se torne estrutura inflexível num trabalho de mera descrição. Assim, retomamos e trazemos um detalhamento das dimensões propostas por Leal e Seal (2012) e Leal (2022), que são tomadas como categorias para análise comparativa entre os documentos, visando a um exame mais panorâmico do ensino de oralidade no país via materiais curriculares. Leal e Seal propuseram quatro dimensões para o ensino de oralidade: (1) **relações entre fala e escrita**; (2) **variação linguística**; (3) **reflexões sobre práticas orais**; e (4) **produção e compreensão de textos**. Como desdobramento de tais itens, Leal, Brandão e Lima (2012) e Leal (2022) indicam, de forma precisa e frutífera, detalhamentos para cada uma delas, o que alarga a possibilidade de realizar atividades didáticas e analisar materiais e currículos, conforme podemos ver no Quadro 1:

Quadro 1 - Dimensões do ensino da oralidade

(1) Relações entre fala e escrita	(a) Oralização do texto escrito
	(b) Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos
	(c) A oralidade como apoio à produção escrita
	(d) A escrita como apoio à produção oral
(2) Variação linguística	(a) Respeito à variação linguística
	(b) Comparação de textos quanto à variação linguística e reconhecimento dos fatores de variação linguística
	(c) Adequação do modo de falar às situações de interação
(3) Reflexões sobre práticas orais	(a) Reflexões gerais sobre práticas de uso da oralidade
	(b) Reflexões sobre os gêneros orais
	(c) Reflexões centradas em especificidades da produção oral
(4) Produção e compreensão	(a) Produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala
	(b) Escuta atenta
	(c) Reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual
	(d) Avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições

Fonte: Leal (2022).

Promovemos, assim, uma discussão mais refinada de cada uma dessas dimensões, mencionando até mesmo exemplos de sala de aula de maneira a dar maior visibilidade a cada tópico, na intenção de melhor dialogar com os professores e os documentos sob crivo. Vale destacar que tais dimensões estão didaticamente mencionadas porque elas possibilitam um trabalho detalhado do professor em sala, de forma orientada e segura. Todavia, tais dimensões devem se materializar em práticas pedagógicas com/por gêneros orais, conforme

acima discutido, em função da reflexão sobre usos sociais da língua como prioritários no Ensino de Língua Portuguesa.

2.1. Relações entre fala e escrita

A dimensão nomeada **Relações entre fala e escrita** busca explicitar de que modo podemos visualizar e compreender a imbricação entre as modalidades falada e escrita em situações discursivas. No ensino, trata-se de um desafio. A **oralização do texto escrito** pode não ser uma atividade pertinente na escola, conforme já foi criticado por Marcuschi (1996, 1997). Tarefas como “ler uma resposta de exercício oralmente”, “corrigir um exercício em voz alta” ou simplesmente “conversar com os colegas” não contribuem com o desenvolvimento da oralidade, porque a própria fala não é objeto de análise. Todavia, a leitura oral de textos diversos em práticas situadas de linguagem são fundamentais; esta oralização situada em gêneros orais envolve entonação, ritmo, velocidade, gerenciamento de pausas e aspectos emocionais da voz, dentre outros típicos, elementos fundamentais para o desenvolvimento da fala dos estudantes, como na declamação de poesias, nas apresentações teatrais ou até mesmo na leitura de slides em um seminário ou na apresentação televisiva de jornais, por exemplo. Essas são formas de oralização do texto escrito relevantes, que promovem a conscientização dos alunos sobre a importância desses elementos neste contexto e os efeitos de sentido provocados pelos aspectos multimodais da oralidade.

No que se refere às relações entre fala e escrita, podemos buscar visualizar as **semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos** para que os alunos se apropriem dessas características, a fim de monitorar o próprio discurso, e não de segregar aspectos de uma ou outra modalidade de forma isolada. Tal dimensão possibilita compreender a forte conexão que tais modalidades estabelecem no uso social, que estão imbricadas em função das ações linguísticas que os sujeitos produzem em diversas situações. Como consequência das relações sobre fala e escrita, buscar usar a **oralidade como apoio à produção escrita** e a **escrita como apoio à produção oral** são também dimensões fundamentais que podem se tornar tarefas práticas e relevantes para a fala pública e para compreender a intrínseca relação entre as modalidades. Aprender a elaborar roteiros e consultá-los, por exemplo, em momentos de realização de uma entrevista, de um debate ou seminário é uma habilidade a ser aprendida (escrita como apoio à produção oral). Ao mesmo tempo, retextualizar a fala do professor por exemplo, selecionando aspectos principais e importantes para anotação em um caderno, assim como ouvindo uma palestra, não parece ser tarefa fácil para alunos dos anos iniciais (oralidade como apoio à produção escrita) o que vai requerer também do professor uma sensibilidade e ações detidas neste objetivo.

2.2. Variação linguística

O tópico de variação linguística envolve tanto fala quanto escrita (Leal, 2022; Marcuschi & Dionisio, 2007), pois “são as formas que se adequam aos usos e não o inverso” (Marcuschi, 2010, p. 16). Logo, as práticas linguageiras são estabelecidas pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera de atividade humana (Bakhtin, 2019 [1929]). As línguas são uma atividade social e cultural (Bagno, 2007), são eventos interacionais, dialógicos e discursivos (Bakhtin, 2019 [1929]; Volóchinov, 2018). Assim, tanto a fala quanto a escrita apresentam variações sociais, estilísticas, históricas etc. (Marcuschi, 2010, 2003). No entanto, a nossa experiência na análise de materiais didáticos revela que muitos deles dedicam a seção de oralidade para tratar quase exclusivamente da variação linguística e que esse tópico pouco aparece na discussão sobre escrita. Além disso, “a variação linguística tem sido foco de atenção nos livros didáticos, mas nem sempre ocorrem em proposições que remetem à análise de textos na própria modalidade oral, sendo frequente o uso de situações em que as comparações ocorrem por meio de transcrições da oralidade” (Leal, 2022: 37).

Ademais, esse tópico engloba três outras microcategorias: (a) respeito à variação linguística, (b) comparação de textos quanto à variação linguística e reconhecimento dos fatores de variação linguística e (c) adequação do modo de falar às situações de interação (Leal, 2022).

Em relação ao item (a), o trabalho com a oralidade favorece o enfrentamento a preconceitos linguísticos ao esclarecer que toda língua é heterogênea, variável, instável, múltipla e está permanentemente em desconstrução e reconstrução (Bagno, 2007; Marcuschi & Dionísio, 2007), apresentando variações conforme dimensões históricas, sociais, regionais, estilísticas, situacionais, entre outras, já que as “línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas” (Antunes, 2007: 104). O entendimento das variações linguísticas leva, por conseguinte, à compreensão de que não há variedade linguística superior ou inferior e que a variedade de prestígio coexiste ao lado de outras variedades igualmente corretas, aceitáveis e necessárias. “Existem muitos falares; todos são legítimos; cada um é apropriado às situações mais ligadas à fala e à escrita formais” (Antunes, 2007: 100).

Em (b), “As situações de reflexão sobre formas não prestigiadas de uso da língua podem evidenciar que as razões da variação são de natureza social, e não linguística” (Leal, 2022: 36) e que as mudanças linguísticas não são aleatórias, fortuitas ou caóticas (Bagno, 2007). Ao contrário, a variação “é estrutura, organizada, condicionada por diversos fatores” (Bagno, 2007: 40). Muitos desses fatores são de ordem social ou contextual, ou seja, são relativos a aspectos geográficos, socioeconômicos, etários, de escolarização, de sexo, de trabalho etc. No Brasil, “o fator social de maior impacto sobre a variação linguística é o **grau de escolarização**, que, em nosso país, está ligado ao **status socioeconômico**” (Bagno, 2007: 44 - grifos do autor). Ademais, o prestígio linguístico também é decorrente desses aspectos (Antunes, 2007; Bagno, 2007). Assim, os fatores sociais exercem poder de coerção e influência sobre o prestígio social, fatores esses que, por consequência, podem determinar prestígio ou preconceito linguísticos.

Em c), Leal (2022) afirma que uma das dimensões da variação linguística diz respeito à adequação linguística aos contextos de produção, recepção e circulação dos discursos. Em sala de aula, o trabalho com a oralidade deve mobilizar o uso da língua em consonância aos contextos, já que falar é adequar a variação linguística ao lugar, tempo, interlocutores, objetivos, gênero textual etc. O/a professor/a deve ofertar aos/às estudantes recursos para que eles/elas consigam organizar seu discurso conforme esses fatores extralinguísticos. Isso, certamente, é desafiador e controverso (Leal, 2022), porque é relevante conscientizar os/as alunos/alunas do valor da sua identidade linguística ao mesmo tempo em que é preciso conduzi-los à aprendizagem da variedade prestigiada de uso da língua, que lhe será solicitada em situações de trabalho, estudos e outras (Leal, 2022).

2.3. Práticas orais

É fato que somos seres eminentemente orais (Marcuschi, 2010). Essa prática da língua é usada por nós em diferentes contextos sociais, inclusive naqueles institucionalizados, como é o caso da escola. Uma vez que a tal instituição assume como uma das funções sociais a de preparar as pessoas para viver em pleno exercício da cidadania, as **práticas orais** passam a ser interesse do seu currículo formativo.

Neste artigo, elencamos, com base em Leal (2022), três (3) tipos de reflexões que podem contribuir para o desenvolvimento de práticas orais: (a) Reflexões gerais sobre práticas de uso da oralidade; (b) Reflexões sobre os gêneros orais; (c) Reflexões centradas em especificidades da produção oral.

Com o trato das práticas **de uso da oralidade** podemos compreender situações de análise dos gêneros orais presentes em diferentes domínios discursivos. Esses domínios constituem-se como “práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas” (Marcuschi, 2002: 24). Por exemplo, há gêneros orais que circulam no domínio comercial ou industrial; ficcional; instrucional (cien-

tífico, acadêmico e educacional); interpessoal; jornalístico; jurídico; lazer/entretenimento; militar; publicitário; religioso; saúde; musical; transportes etc. Porém, há muitos gêneros que transitam em mais de um domínio, o que chamaremos de gêneros de multidomínios ou “gêneros de esferas diversas” (Travaglia, 2017: 21). A partir da observação dos eventos nos quais os gêneros orais circulam, pode-se estabelecer reflexões sobre as “finalidades dos processos interativos, papéis exercidos pelos/as interlocutores/as envolvidos/as, espaços sociais em que ocorrem, regras de comportamento, dentre outros aspectos” (Leal, 2022: 40), proporcionando “ampliação dos conhecimentos de linguagem oral” (Magalhães, 2007: 61).

As **reflexões sobre os gêneros orais** “dizem respeito às atividades que promovem os conhecimentos sobre aspectos composicionais e estilísticos, envolvendo análise de diferentes eventos e dos textos neles produzidos” (Leal, 2022: 41). Os gêneros discursivos, “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (Bakhtin, 2019 [1929]: 12 - grifos do autor), são formados por algumas dimensões inseparáveis, formando sua arquitetura: os contextos de produção, recepção e circulação (enunciadores e enunciatários, esfera, objetivos, cronotopo etc.), o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (Bakhtin, 2019 [1929]). O reconhecimento dos gêneros envolve aspectos históricos, sociais e de uso e sua mobilização dá-se sempre em alguma esfera da atividade humana (Bakhtin, 2019 [1929]). “Um gênero move-se e se transforma conjuntamente com as alterações sociais, culturais, incluídas aí as mudanças espaço-temporais das esferas de comunicação e necessidades interacionais e discursivas, situacionais e contextuais” (Storto & Brait, 2020: 4).

Portanto, nós os reconhecemos por suas peculiaridades, ou seja, não confundimos uma receita de comida com uma bula de remédio ou um artigo científico com um poema etc.; isso porque, dentre outras questões, os gêneros têm suas próprias configurações e estilo de linguagem específico. Muitas variáveis interferem na questão estilística, dentre elas, podemos mencionar o planejamento que se refere a questões de (in)formalidade, o gênero que será mobilizado e o envolvimento entre as pessoas que estão interagindo (Tannen, 1982a, 1982b).

Por fim, as **reflexões centradas em especificidades da produção oral** devem compreender os aspectos multimodais, ou seja, “as atividades que envolvem conhecimentos extralinguísticos (extratextuais), paralinguísticos (prosódicas) e cinésicas (gestuais)” (Leal, 2022: 51), pois toda interação discursiva é constituída de traços verbais e não verbais (Volóchinov, 2018). Araújo (2021, p. 101) desdobra esse agrupamento em conhecimentos “discursivos, textuais, acústicos e cinésicos”.

Os aspectos discursivos auxiliam as pessoas que interagem em dados contextos comunicativos a escolherem os melhores recursos para cada situação comunicativa. Nesses contextos, são consideradas questões relacionadas a: “publicidade; intimidade entre os/as interlocutores/as; participação emocional; posição dos/as interlocutores/as; organização de turnos; espontaneidade; formalidade do registro; reconhecimento do contexto cultural; estratégias de polidez” (Araújo, 2021, p. 101).

Os aspectos textuais estão relacionados a questões de construção de sentidos no texto e de ordem gramatical. Nesse contexto, estão ligadas questões de “composição textual, coesão, coerência e unidade temática”, o foco, portanto, está no processo comunicacional e não no falar de acordo com a gramática normativa da língua. Estão envolvidos aspectos textuais ligados a “marcadores conversacionais, repetições, paráfrases, correções, hesitações, digressões, expressões formulaicas, uso de modalizadores e fixação temática” (Araújo, 2021: 101-102).

Os aspectos acústicos envolvem as “propriedades físicas da emissão de sons”, abrangendo, portanto, “as características relacionadas à materialização do texto oral ocorrida por meio da fala”. (Araújo, 2021: 102). São abarcadas por essa categoria questões relacionadas a “qualidade vocal; intensidade; altura; elocução; pausas; interrupções; entonação; dicção”.

Os aspectos cinésicos englobam os recursos mobilizados pelo corpo na atribuição de sentido ao que está sendo falado. Estão envolvidos nessa questão aspectos relativos a “postura; gestos, expressão facial; olhares; movimentação dos interlocutores no espaço físico” (Araújo, 2021: 103).

Todos esses elementos compõem as especificidades dos gêneros orais; portanto, eles devem estar presentes no contexto das práticas reflexivas sobre a produção de gêneros fundados na realidade sonora.

2.4. Produção e compreensão

A dimensão da produção e compreensão do oral, conforme Leal (2022), envolve aprendizagens relativas a (a) produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala; (b) escuta atenta; (c) reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual, e (d) avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições.

No tocante à **produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala**, é preciso ressaltar, conforme Dolz e Schneuwly (2004) e Leal (2022), que assim como na escrita, na oralidade também o falante é exposto a diferentes gêneros textuais. E para produzir o texto concreto relativo a cada um deles, é necessário que o falante se adeque às condições da situação de produção (Bronckart, 2019), percebendo, desse modo, qual é o objetivo da interação, qual o seu papel social (expositor, jornalista, especialista científico) e qual o do seu destinatário (plateia, ouvintes de uma emissão radiofônica, estudantes em uma palestra), além de se ajustar às restrições impostas pelo lugar social de produção (escola, imprensa radiofônica, academia/universidade) e pelo suporte ou outras ferramentas necessárias à produção. Para o ensino da produção textual, consoante Dolz (2015) e Schneuwly e Dolz (2004), também se faz necessário que sejam exploradas as características dos textos orais relativas à sua planificação textual, aos seus elementos linguísticos e aos multissemióticos (como a voz, os gestos, a distância em relação ao interlocutor, o emprego de ferramentas materiais ou digitais). A apropriação desse conjunto de elementos permite ao aluno monitorar melhor a sua fala nas interações orais de que participar.

Para desenvolver o trabalho com a produção textual, no Brasil, tem se destacado o emprego das sequências didáticas (Schneuwly & Dolz, 2004) que costumam ser organizadas em algumas etapas. Na primeira, há a apresentação do projeto comunicacional mais amplo de que a produção do gênero fará parte (um debate entre classes, uma apresentação oral em um evento científico, uma apresentação teatral, um conjunto de podcasts sobre cuidados com saúde destinado a comunidade externa à escola). Na segunda, há a produção inicial, para saber o que o aluno já sabe. Em seguida, nos módulos abordam-se e aprofundam-se os aspectos do gênero que o aluno ainda não domina, como os parâmetros da situação de produção, a planificação textual, os elementos da textualização e os elementos multissemióticos. Para finalizar, há a produção final para verificar os avanços do aluno. Considerando as necessidades de ajustes, Dolz, Lima, Zani (2020) propõem os itinerários didáticos como uma segunda geração de sequências didáticas, nas quais, além das atividades tradicionais do procedimento anterior, são inseridos também outros gêneros textuais, produções textuais intermediárias e um retorno reflexivo e progressivo, a fim de que se possa refletir sobre o que se aprendeu ou não.

Em paralelo à produção dos diferentes gêneros textuais, é preciso que haja a **escuta atenta** que pode ser desenvolvida visando a atender diferentes objetivos. São eles, de acordo Alvim e Magalhães (2018, 2019): 1) compreender gêneros orais (ou escrita oralizada); 2) analisar gêneros orais; 3) aprender a escutar: analisar comportamentos e participações nas interações orais; 4) compreender o funcionamento de gêneros orais com vistas à participação social; 5) tomar notas; 6) retextualizar e analisar a relação oral escrito a partir da transcrição. Para Dolz e Mabillard (2017), o trabalho com a escuta visando à compreensão pode possibilitar ao aluno:

Aprender os desafios da situação e das interações entre os participantes, formular hipóteses sobre o conteúdo temático e sua organização, mobilizar seus esquemas de conhecimento e analisar a plausibilidade das informações, relacionar informações, integrar novas informações aos esquemas pré-existentes, fazer inferências, complementar elipses, generalizar e preencher os vazios do texto, tratar as características do gênero, atribuir valores às marcas orais ouvidas, per-

ceber as nuances de sentido de acordo com as características suprasegmentais, apreender o significado de novas palavras, associar dimensões multimodais de escuta, dar um sentido global e uma interpretação ao texto ouvido (Dolz & Mabillard, 2017: 15 - tradução nossa¹²).

De acordo com esses autores, uma sequência didática visando a essa escuta com compreensão, poderia propor atividades tais como: 1. Apresentar textos orais e após realizar debates e questionamentos coletivos; 2. Enriquecer o vocabulário antes e após a escuta; 3. Escutar a fim de perceber as formas de dicção e de elocução, bem como formas de assumir o turno de fala de acordo com as regras sociais e o estilo dos interlocutores; 4. Escutar tendo em vista a identificação das oposições fonológicas ou os atos de fala; 5. Refletir e perceber as relações das dimensões multimodais; 6. Analisar as dimensões interacionais: o papel dos interlocutores e a natureza das trocas que ocorrem no decorrer do texto; 7. Fazer trocas de papéis (dramatizar) para ver melhor a intervenção do outro e como adaptar a sua fala a ela (Dolz & Mabillard, 2017: 15).

Nas sequências ou itinerários didáticos, é necessário que haja momentos de reflexões sobre as situações de interação, sobre o planejamento dos textos e uma avaliação do que foi realizado.

As **reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual** podem contribuir tanto para a produção textual quanto para a escuta atenta que leva a uma compreensão maior. A apreensão dos elementos necessários ao (in)sucesso do emprego de um gênero oral permite que o falante faça as escolhas dos elementos que são mais pertinentes para cada contexto. Dessa forma, ele poderá refletir e organizar-se previamente construindo um projeto para seu agir oral, atividade que o falante proficiente realiza sempre que se depara com os gêneros apresentados em situações públicas como uma comunicação oral, um debate ou uma palestra.

Após esse conjunto de aprendizagens, é muito importante que o aluno tenha a oportunidade também de vivenciar a **avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições**. Por meio da avaliação constante, é possível rever os acertos e os erros para que possa haver um avanço na apropriação do conhecimento trabalhado. Segundo Vigotski (1998), pode-se, com a avaliação, encontrar subsídios para saber a distância entre o que o aluno já sabe (nível de desenvolvimento real) e o que pode ser ensinado, considerando, assim, a zona de desenvolvimento proximal. Ao mesmo tempo, pode-se dar ao aluno a possibilidade de auto-monitorar a sua aprendizagem, sabendo em que pontos precisa investir mais.

Aportadas nas bases teóricas acima indicadas, vejamos o diálogo que traçamos com elas a partir do que sinalizaram os documentos oficiais.

3. Análise, resultados e discussão

Organizamos a análise dos dados com base nas quatro dimensões elencadas acima, o que nos possibilitou comparar cada uma delas, de forma detalhada, nos cinco currículos, permitindo uma visão comparativa de quais dimensões são (mais ou menos) abordadas em cada região.

¹² No texto-fonte: “Saisir les enjeux de la situation et des interactions entre les participants, formuler des hypothèses sur les contenus thématiques et sur leur organisation, mobiliser des schémas de connaissances et analyser la plausibilité des informations, mettre en relation les informations, intégrer les informations nouvelles dans des schémas préexistants, réaliser des inférences, suppléer des ellipses, généraliser et combler les vides du texte, traiter les caractéristiques du genre, attribuer des valeurs aux marques orales entendues, percevoir les nuances de sens en fonction des caractéristiques supra-segmentales, saisir le sens des mots nouveaux, associer les dimensions multimodales à l’écoute, donner une signification globale et une interprétation au texte écouté”.

3.1. Relações entre fala e escrita

No que tange às relações entre fala e escrita, os cinco documentos abrangem habilidades que indicam um trabalho de conscientização sobre a relação entre as modalidades para a sala de aula. Há grande ênfase na oralização de textos escritos. Em relação a semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos, por exemplo, não vimos ocorrências. Usar a fala e a escrita como apoio mútuos aparece em número de ocorrências entre as duas outras dimensões, conforme podemos ver abaixo:

Tabela 1: Síntese dos dados: dimensão 1 - Relações entre fala e escrita

REGIÃO/ESTADO	PA		PE		MT		MG		PR	
Dimensão do ensino da oralidade (1) Relações entre fala e escrita	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
(a) Oralização do texto escrito	4	4	20	5	9	4	21	7	21	5
(b) Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(c) A oralidade como apoio à produção escrita	0	2	6	2	7	1	9	3	9	0
(d) A escrita como apoio à produção oral	1	6	2	5	4	6	6	5	5	9

Fonte: elaborado pelas autoras

Como mencionamos acima, usar oralização da escrita de forma espontânea e não sistematizada não é uma atividade suficiente para o desenvolvimento dos estudantes. Assim, se os alunos fazem a oralização de forma sistemática e reflexiva, inseridos em uma atividade situada de linguagem (em um gênero, como a leitura de um roteiro em uma entrevista, por exemplo), essas habilidades podem sim auxiliar no desenvolvimento dos estudantes.

Como exemplo, temos a habilidade do Currículo de Minas Gerais “**(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado**”. Essa é uma habilidade que, deslocada de qualquer situação interativa (entrevistas, debates, palestras, seminários, roda de conversa) é, tipicamente, das mais criticadas desde os primeiros estudos de oralidade feitos em livros didáticos por Marcuschi (1996). São justamente essas a maior parte das habilidades em todos os currículos, tanto para anos iniciais quanto para finais do Ensino Fundamental.

Já em relação à oralização da escrita como uma prática integrada aos gêneros orais, como o seguinte exemplo selecionado, que aparece em poucas indicações nos documentos, vemos uma ação positiva que contribui com o desenvolvimento dos alunos: “**(EF69LP53 C) Ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão**. Nessas indicações curriculares, para os anos finais do Ensino Fundamental, será preciso lançar mão de exercícios e reflexões sobre entonação, fluência, pronúncia, pausas, gestos e expressões faciais e corporais que estejam fornecendo sentidos adequados ao conteúdo temático dos textos e aos efeitos que o interlocutor pretende dar.

A ausência de habilidades que se relacionem a “semelhanças e diferenças” nos pareceu ser intencional. Como sabemos, as propostas curriculares têm se baseado em autores e teorias de reconhecida importância nacional e internacional. Autores como Fávero, Andrade e Aquino (2007), Marcuschi (2010), Marcuschi e Dionísio (2007), Schneuwly e Dolz (2004), por exemplo, têm figurado como referências em materiais brasileiros voltados a práticas de ensino (Magalhães, 2020) e podem ser também referencial para propostas curriculares, conforme anunciam vinculação a perspectivas enunciativas, discursivas e interacionais em suas seções teóricas. Nesse sentido, tais autores, resguardadas suas especificidades, apontam para uma relação de continuidade, e não dicotomia, entre as modalidades, sobretudo Marcuschi, que propõe a perspectiva do *continuum*. Conforme o autor, “as relações entre fala e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares” (Marcuschi, 2010, p. 34). Nesse caso, a ausência de semelhanças e diferenças pode ter cedido lugar a reflexões no eixo da oralidade, principalmente nas duas dimensões seguintes, em que fala e escrita podem figurar em apoio mútuo.

Com relação a “oralidade como apoio à produção escrita” e “escrita como apoio à produção oral”, temos um certo número de habilidades citadas em todos os documentos analisados. Essa subdimensão é da maior relevância e requer, a nosso ver, um trabalho minucioso em sala de aula, visto que os estudantes precisam de mediação para a preparação das apresentações orais, etapa fundamental ao sucesso dos eventos orais. Por exemplo, a habilidade do currículo do Mato Grosso que citamos a seguir envolve uma série de etapas: **“EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multisssemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.** Para desenvolver uma prática que acione ou desenvolva essa capacidade dos alunos, o docente precisará mobilizar uma série de conhecimentos e monitorar a produção dos estudantes, até uma versão final apresentável, por exemplo, de suportes como os usados *slides*. Esse conhecimento não é inato e, a depender do componente curricular, a seleção e a organização de informações dependem do conteúdo temático e do público, assim como do tempo, da sala em que a apresentação se dará, dentre outras questões. Fica claro, então, que a mediação do professor para uma consciência de que a oralidade apoia a escrita, e essa apoia a fala, tem que ser contínua, a fim de que os alunos ganhem autonomia em suas tarefas e se apropriem desse conhecimento de que fala e escrita estão imbricadas, não havendo eventos puramente orais ou escritos.

Em uma microcategoria com menos ocorrências está a oralidade como apoio à produção escrita. Como exemplo, tomamos uma habilidade do currículo do Mato Grosso: **“(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.”** Essa também é uma habilidade em que o professor precisa mobilizar o conhecimento de que fala e escrita estão em integração nos eventos e de que usamos as modalidades para se apoiarem mutuamente nas nossas interações. Ao tomar notas, o aluno retextualiza do oral para o escrito, no caso acima, com diferentes objetivos, realizando transformações complexas para atingir objetivos específicos (no caso, os materiais escritos são de estudo dos alunos).

Vemos, então, que esta dimensão e suas subcategorias, apesar da discrepância numérica de ocorrências, tanto entre as subcategorias no interior de um mesmo documento, quanto entre os documentos, mostram por um lado que há sim indicações explícitas de que há necessidade de transpor em atividades as **Relações entre fala e escrita**. Por outro lado, a ênfase na oralização, em uma atividade pouco sistematizada, pouco contribuirá para o desenvolvimento dos estudantes, o que consideramos um prejuízo em que devemos atuar, como docentes, para superar as lacunas documentais.

Vejam, a seguir, o trato com a dimensão referente à variação linguística.

3.2. Variação linguística

A análise da categoria que se volta ao fenômeno da variação linguística englobou as três microcategorias descritas anteriormente; todas elas se fizeram presentes nos cinco documentos examinados, conforme tabela a seguir.

Tabela 2: Síntese dos dados: dimensão 2 – Variação Linguística

REGIÃO/ESTADO	PA		PE		MT		MG		PR	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
Dimensão do ensino da oralidade (2) Variação Linguística										
(a) Respeito à variação linguística	2	2	1	0	1	1	0	3	1	2
(b) Comparação de textos quanto à variação linguística e reconhecimento dos fatores de variação linguística	1	4	0	4	0	3	0	4	1	1
(c) Adequação do modo de falar às situações de interação	0	5	0	3	1	1	1	7	1	4

Fonte: elaborado pelas autoras

Ao direcionarmos nosso olhar para a dimensão variação linguística, enxergamos nos documentos de todos os estados que há uma baixa frequência na exploração de todas as habilidades. Essa baixa incidência já foi observada em estudos com livros didáticos (Marcuschi, 2003). *A priori*, imaginamos que a primeira microcategoria teria o maior número de ocorrências dessa dimensão, tendo em vista a discussão estar em pauta há décadas, desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN* (Brasil, 1997: 26), segundo os quais “o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença”, mas isso não se comprovou ao analisarmos os dados. A primeira microcategoria, “respeito à variação linguística”, apresentou o menor número de ocorrências, apenas treze (13). A “comparação entre textos quanto à variação linguística e reconhecimento dos fatores de variação linguística”, nossa segunda microcategoria, apresentou apenas dezoito (18) ocorrências. Aquela referente à “adequação do modo de falar às situações interacionais” teve o maior número de ocorrências, em um total de vinte e três (23).

A habilidade referente ao “Respeito à variação linguística”, elemento de menor projeção nos currículos de todos os estados, podemos exemplificar no currículo do Pará da seguinte forma: “**(EF89LP01PA) Assumir posição de respeito em relação às diversas formas de falar da língua portuguesa, levando em consideração que suas variações são naturais, tendo em vista a diversidade de regiões e de culturas que permeiam nossa língua**”. A discussão sobre as formas de variação da língua e sobre preconceito linguístico favorece o respeito à variação e, por consequência, o respeito à identidade social dos indivíduos, especialmente aqueles das camadas menos favorecidas da sociedade (Bagno, 2007 [1999]). Isso porque “respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa” “equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano” (Bagno, 2007 [1999], p.144). Não se trata de concessões para as variações linguísticas, mas de algo natural que deve ser compreendido assim. O respeito às variedades linguísticas pode impactar não somente no desempenho escolar dos/das estudantes, mas também em sua permanência nas instituições de ensino e em seu avanço nas etapas da educação formal.

No que tange à “comparação entre textos quanto à variação linguística e reconhecimento dos fatores de variação linguística”, essa microcategoria pode ser exemplificada com o currículo de Minas Gerais, que propõe

para o desenvolvimento de tal habilidade **“EF69LP50 X) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, lendas locais reconstruídos a partir da ajuda de familiares, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática para interagir com a cultura local e comunidade”**. Atividades de retextualização como essa são positivas, porque esclarecem as diferenças entre a fala e a escrita, além de promover uma discussão acerca de variações linguísticas, mostrando que a variação é natural às línguas. No entanto, o/a docente precisará traçar a comparação entre os textos (texto adaptado e adaptação), o que não foi salientado na habilidade. É importante o/a professor/a evidenciar as semelhanças e as diferenças nos textos sem estigmatizá-las ou desmerecê-las. Também precisará tomar o cuidado de causar nenhum entendimento equivocado sobre a variação, mostrando que ela se faz presente tanto na fala quanto na escrita, e de apresentar as mudanças de sentido decorrentes das alterações realizadas no texto.

Para exemplificar as habilidades de maior recorrência nessa categoria, vemos que, ao tratar da “adequação do modo de falar às situações internacionais”, o currículo do Paraná sinaliza que, para o seu desenvolvimento, o/a aluno/a deve **“(PR. EF69LP56. a.6.o8) Reconhecer as regras gramaticais e normas ortográficas da norma-padrão, para fazer uso consciente e reflexivo dessa forma de linguagem, nas situações de fala e escrita em que ela deve ser usada”**. Essa habilidade focaliza no estudo das normas gramaticais e ortográficas desconexas dos textos e discursos, de modo a não favorecer uma discussão a respeito das variedades linguísticas, especialmente aquelas não prestigiadas, que devem também ser levadas à sala de aula. Outra questão evidente diz respeito à terminologia “norma-padrão”. Segundo Bagno (2007), há um abismo entre a norma-padrão e as variedades linguísticas em uso pelas pessoas. Assim, a ênfase dada pelos currículos ao reconhecimento de regras e normas (e não regularidades) da norma-padrão, algo abstrato e idealizado (Bagno, 2007), pode contribuir para uma visão distorcida da língua em uso e para fomentar um conceito de língua como aquilo que ela “deve ser”, e não como ela é de fato. Ao abordar o “uso consciente e reflexivo dessa forma de linguagem”, ignora-se o fato de que a norma-padrão não é realizada pelos usuários da língua (Bagno, 2007) e de que a variação linguística é algo natural, normal e comum (Antunes, 2007, Bagno, 2007, Marcuschi & Dionisio, 2007).

Sigamos para a análise das habilidades referentes às práticas orais.

3.3. Reflexões sobre práticas orais

Em relação às **práticas orais**, quatro dos cinco documentos abordam, ainda que de forma pontual, reflexões gerais sobre as práticas de uso da oralidade considerando a diversidade de gêneros textuais orais que pertencem ou transitam em variados domínios discursivos. Há ênfase acentuada nas habilidades que discutem os gêneros orais em contextos diversos, seguidas daquelas que centram o foco nas especificidades da produção oral, conforme dados a seguir:

Tabela 3: Síntese dos dados: dimensão 3 – Reflexões sobre práticas orais

REGIÃO/ESTADO	PA		PE		MT		MG		PR	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
Dimensão do ensino da oralidade (3) Reflexões sobre práticas orais										
(a) Reflexões gerais sobre práticas de uso da oralidade	0	0	2	1	2	0	1	0	1	0
(b) Reflexões sobre os gêneros orais	4	10	8	16	8	8	11	17	23	12
(c) Reflexões centradas em especificidades da produção oral	3	5	3	8	4	7	2	8	3	6

Fonte: elaborado pelas autoras

O cenário revelado no quadro acima contribui para que possamos entender o papel que ocupa a dimensão sobre as práticas de uso da oralidade nos currículos de cinco (5) regiões dos cinco (5) estados brasileiros. Embora apenas o Pará não indique habilidades voltadas para tal dimensões, ela aparece sete (7) vezes nos documentos dos demais estados, sendo quatro (4) nos anos iniciais e três (3) nos anos finais. Podemos exemplificar uma dessas práticas a partir da habilidade do currículo do estado do Mato Grosso, em que, a partir de BNCC (2018), apresenta-se o seguinte **“(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.)” [...].**

A presença, embora com baixa ocorrência no currículo de MT, pode sinalizar a necessidade de atenção quanto à importância de se pontuar nesses documentos orientadores que, assim como os gêneros escritos, os gêneros orais fazem parte das mais diversas práticas sociais dos/as alunos/as e que podem ser mobilizados diferentes domínios em que os/as discentes necessitam fazer uso da língua em sua modalidade oral, seja ela formal ou informal.

A reflexão sobre os gêneros orais, conforme observado, é a habilidade de maior destaque no contexto da dimensão aqui tratada. Ela é apresentada cento e dezassete (117) vezes nos documentos de todos os estados, sendo cinquenta e quatro (54) nos anos iniciais e sessenta e três (63) nos anos finais do Ensino Fundamental. Para exemplificar o trato com essa habilidade, podemos tomar como exemplo o currículo do estado do Pará, em que é destacada a seguinte habilidade **“(EF35LP10) Identificar gêneros textuais do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate, etc.)” [...].** Esse enfoque parece revelar uma maior preocupação dos documentos em relação à forma como o texto se organizará para cumprir o seu papel de intervir socialmente (Leal, 2022).

As especificidades da produção oral que dizem respeito às reflexões sobre os aspectos discursivos, textuais, acústicos e cinésicos estão presentes em quarenta e nove (49) ocorrências nos documentos de todos os estados, sendo quinze (15) nos anos iniciais e trinta e quatro (34) nos anos finais do Ensino Fundamental. Como dito, é a segunda habilidade com maior projeção no contexto das reflexões sobre as práticas orais. Sua vivência é significativa para realçar que no investimento do trabalho com a oralidade são mobilizados elementos da ordem textual e discursiva, como aqueles multimodais/multissemióticos.

Para exemplificar tal conjunto de habilidades, podemos destacar o currículo de Pernambuco, que faz uso do que apregoa a BNCC (2018), ao propor que os/as alunos/as podem, no contexto de uso dos gêneros orais, **“(EF69LP38PE) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta [...] a multissemiose, [...] considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas”** [...]. A mobilização desse conjunto de habilidades pode contribuir para, entre outras questões, favorecer o/a aluno/a a compreender o que se faz quando se fala, vinculando todo o processo de mobilização desses elementos à construção de sentido do texto.

No panorama geral de análise dos currículos, vemos, em sua maioria, uma atenção a todas as habilidades que se voltam para as práticas orais. Nesse movimento, estão incluídos os protótipos que transcendem as práticas escolares, uma vez que o objetivo maior com a exploração dos gêneros orais é a formação para a vida cidadã (Brasil, 2018, 2014, 1997, Bueno & Costa-Hübes, 2015, Costa-Maciel, Bilro & Magalhães, 2019, Galvão & Azevedo, 2015, Leal, 2022, Leal & Gois, 2012, Magalhães, 2008, Magalhães, Bueno & Costa-Maciel, 2022, Oliveira & Costa-Maciel, 2020, Storto, 2020; Storto & Brait, 2021).

A seguir, passamos a refletir sobre as habilidades da dimensão que trata da produção e compreensão de gêneros orais.

3.4. Produção e compreensão

A produção oral e a compreensão de gêneros orais foi a dimensão que mais ocorrências teve nos cinco documentos, quando comparada às dimensões tratadas nas seções anteriores, como se pode ver na tabela a seguir. Ao apresentar as habilidades dessa dimensão, como já mostrado nas seções anteriores, há a recorrência a verbos pluridimensionais (Barricelli, 2007), as quais exigem do professor várias ações e conhecimentos para poder desenvolvê-las com seus alunos: **“(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.”** (Currículo do Pará).

Tabela 4: Síntese dos dados: dimensão 4 - Produção e compreensão

REGIÃO/ESTADO	PA		PE		MT		MG		PR	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
Dimensão do ensino da oralidade (4) Produção e compreensão										
(a) Produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala	21	22	18	22	13	14	16	22	17	16
(b) Escuta atenta	4	3	16	7	12	2	12	6	11	6
(c) Reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual	4	7	7	8	6	10	5	10	7	7
(d) Avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições	1	2	0	4	4	6	0	6	1	7

Fonte: elaborado pelas autoras

No tópico produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala, encontramos nos currículos a sugestão de produzir diferentes gêneros textuais que podem ser agrupados, conforme proposto na BNCC, em diferentes campos de atuação: da vida cotidiana (canções, vídeos de receitas culinárias, conversa espontânea etc.); artístico-literário (contagem de histórias, slam, cordel etc.); da vida pública (vlogs argumentativos, campanhas publicitárias, assembléias de grêmios etc.); das práticas de estudo e pesquisa (apresentações de trabalhos/ orais/ seminário, podcasts científicos, relatos de observação/ experiência etc.); jornalístico-midiático (entrevistas, jornais/ noticiários televisivos, jornais/ noticiários radiofônicos etc.).

Contudo, a quantidade de gêneros sugerida de cada campo variou muito, havendo a sugestão de 211 para o jornalístico; 93, práticas de estudo; 87, vida cotidiana; 49, artístico-literário; 18, vida pública. Nota-se, desse modo, uma ênfase muito grande na esfera jornalística e nessa o gênero que aparece em todos os currículos, tanto nos anos iniciais quanto finais do Ensino Fundamental, é a entrevista, seguida das discussões e debates. Por um lado, tal fato muito nos alegra, já que esses gêneros permitem ampliar o conhecimento de mundo e da argumentação do/a aluno/a, mas, por outro, sentimos falta de uma maior exploração dos gêneros dos demais campos também. Há apenas 18 gêneros indicados para a vida pública, e isso pode ter implicações para a boa formação de nossos alunos, se pensarmos no quanto os textos orais da publicidade, por exemplo, estão presentes na vida de todos, trazendo sérias consequências para um consumismo de produtos e ideias.

Merece atenção também o fato de haver em todos os currículos muito mais habilidades relativas à produção textual que à escuta. Um exemplo de habilidade é **“(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras”** (Currículo do Mato Grosso). Seria possível trabalhar com a produção textual sem exercitar a escuta? A escuta visando a uma compreensão ativa é uma parte essencial do trabalho com o oral e não deveria ser relegada a segundo plano. O tópico reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual também não é muito destacado, ainda que ele compreenda importantes aspectos para a produção textual, conforme Alvim e Magalhães (2018, 2019) e Schneuwly e Dolz (2004). Uma habilidade desse tópico é **“(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.)”** (Currículo de Minas Gerais).

No tópico de Avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições, são expostas habilidades tais como **“(EF05LP20) Analisar, com a mediação do professor, a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de modo a reconhecer as formas de composição e as intenções presentes no discurso”** (Currículo Paraná). Chama atenção o fato de a avaliação não parecer ser percebida como parte essencial do processo de produção textual, sendo a menos tratada em todos os currículos. Por meio das avaliações, suas e do/ docente, o/a aluno/a pode ganhar ferramentas para fazer os ajustes necessários para o bom domínio da produção e da escuta atenta, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004).

Os tópicos dessa dimensão de produção textual são todos muito articulados entre si, podendo ser tratados juntos no processo de ensino e de aprendizagem em uma sequência didática ou itinerário didático, conforme Dolz, Lima e Zani (2020). Todavia, o modo de apresentá-los no currículo pode levar os profissionais que vão implementá-lo a darem um tratamento desigual aos aspectos, prejudicando a formação que os alunos receberão a partir dele.

A análise de todas as categorias acima leva-nos às (possíveis) conclusões abaixo sinalizadas.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos trazer resultados de uma pesquisa documental que explorou o currículo em documentos educacionais das cinco (5) regiões de estados brasileiros, que prescrevem conteúdos para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Uma síntese do panorama desses documentos curriculares nos revelou o seguinte cenário: a dimensão com a maior ocorrência de habilidades é aquela voltada à “Produção e compreensão” (362), seguida daquelas que tratam das “Relações entre fala e escrita” (274), da “Reflexões sobre práticas orais” (174) e da “Variação linguística” (52).

Se, por um lado, os currículos brasileiros parecem mostrar uma elevada preocupação com habilidades voltadas à produção e compreensão de textos orais, por outro, o baixo investimento nas demais dimensões sugere uma compreensão subdimensionada da complexidade do oral e dos vários pontos que deveriam ser trabalhados, a fim de levar o/a discente a apropriar-se, de fato, de capacidades de linguagem que lhe permitissem transitar com os gêneros orais em diferentes situações de interação. Conforme Dolz e Schneuwly (1998, 2004), Costa-Maciel (2014), Alvim e Magalhães (2018, 2019), Leal (2022), Dolz e Mabillard (2017), Jacob, Bueno e Zani (2022), Storto (2020), entre outros/as pesquisadores/as, o ensino do oral pressupõe a percepção de que esse se realiza envolvendo um corpo que se apropria de um espaço e das ferramentas necessárias, uma voz, um texto verbal construído com minúcias, que dialogam diretamente com as relações entre a fala e a escrita, a variação linguística e as reflexões sobre o oral. E esses pontos podem ser trabalhados de modo organizado em sequências didáticas ou itinerários didáticos.

Ademais, o modo como são escritas as habilidades, ainda que seja o modo canônico encontrado em documentos de prescrição (Barricelli, 2007), deixa para o/a professor/a completar as ações por meio das quais ele vai conseguir levar os alunos a alcançá-las. Isso seria bastante positivo se a situação de formação de professores no Brasil não apresentasse tantas desigualdades e se os docentes, de modo geral, tivessem acesso a um conjunto de saberes epistêmicos e praxiológicos (Bulea-Bronckart & Bronckart, 2010, Rocha, 2023), além de condições de trabalho que lhes permitissem construir dispositivos didáticos para o desenvolvimento desses/as alunos/as. Todavia, a realidade brasileira, de certo modo exposta pelos resultados do IDEB, mostra que há uma grande diversidade na educação brasileira e, muito provavelmente, isso afeta nos modos de interpretação e de implementação dos currículos.

É necessário destacar ainda que as habilidades aqui mapeadas e categorizadas não se manifestam nas práticas sociais de forma isolada e estanque. Elas estão inter-relacionadas, portanto, transitam nas e entre as categorias, por isso, devemos ponderar todo esforço empregado neste artigo em, para efeito didático, organizá-las considerando as especificidades do objeto a que as habilidades se referem. Nosso movimento não encerra o debate, tampouco inviabiliza uma revisitação dos dados de modo a entendê-los de outras formas e com outras abordagens teórico-metodológicas.

Entretanto a percepção das características encontradas pode servir para nos guiar em nossas produções e nas atividades de formação docente nas quais nos envolvemos a fim de levar os/as professores/as a reconceptualizarem as prescrições desses documentos oficiais. Desse modo, eles/as podem construir um ensino com o oral no Ensino Fundamental sem os subdimensionamentos ou as lacunas presentes nos currículos, as quais até podem existir na formação de um/a trabalhador/a em uma sociedade neoliberal, mas não deveriam estar presentes quando o foco é a formação humana cidadã visando à transformação de si e do mundo.

Referências

- Alvim, V. T., & Magalhães, T. G. (2019). Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação. In: Magalhães, T. G. & Ferreira, C. S. (Eds.). *Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa* (pp.24-67) Editora Letraria.
- Alvim, V. T., & Magalhães, T. G. (2018). Oralidade na escola: a “escuta ativa” como procedimento didático no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: Barros, E. M. D.; Striquer, M. S. D., & Storto, L. J. (Orgs.). *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa* (pp.113-133) Pontes Editores.
- Antunes, I. (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. Parábola Editorial.
- Araújo, F. B. S. (2021). *A oralidade entre o prescrito e o possível: o ensino da modalidade oral no currículo de língua portuguesa do Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco*. 2021. 176 f. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Suassuna. [Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco].
- Ávila, E., Nascimento, G., & Gois, S. (2012). Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: Leal, T. F. & Gois, S. (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão* (pp.37-56.) Editora Autêntica.
- Bakhtin, M. (2019 [1929]). *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 2.reimpressão. Editora 34.
- Bagno, M. (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. Parábola Editorial.
- ____ (2007 [1999]). *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 49. ed. Edições Loyola.
- Barricelli, E. (2007). *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. [Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Baumgärtner, C. T. (2015). Grupos de estudos em Língua portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco em gêneros orais e ensino. In: Bueno, L. & Costa-Hübes, T. C. *Gêneros orais no ensino* (pp. 91-116) Editora Mercado de Letras.
- Bilro, F. K. S. (2023). *Gêneros orais nos livros didáticos e na prática docente: investigações sobre as proposições e o ensino no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos*. 2023. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco].
- Bilro, F. K. da S., Barbosa, M. L. F. de F. ., & Costa-Maciél, D. A. G. da . (2022). Gêneros Oraís, Livro Didático e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: mapeando cenários de didatização. *Revista Da ABRA-LIN*, 20(3), 1477–1499.
<https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1985>
- Bonini, A. & Costa-Hübes, T. C. (2020). O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: Costa-Hübes, T. C. & Kraemer, M. A. D. (Eds.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes* (pp. 17-40). Editora Mercado de Letras.
- Brasil (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2021*. Recuperado em 25 mar. 2023 de <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>
- Brasil. Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Curricular Comum: educação é a base*. Brasília, MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. MEC.
- Bronckart, J.P. (2019). *Théories du langage: une introduction critique*. Editions Mardaga.

- Bueno, L., Jacob, A. E., & Zani, J. B. (2018). Gêneros orais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise dos anos iniciais. In: Magalhães, T. G., & Cristovão, V. L. L. (Orgs.). *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*. (pp. 143-165) Editora Pontes.
- Bueno, L., Zani, J. B., & Jacob, A. E. (2022). Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. *Revista Da ABRALIN*, 20(3), 1500–1524.
<https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1936>
- Bueno, L. & Costa-Hübes, T. C. (2015). *Gêneros orais no ensino*. Editora Mercado de Letras.
- Bulea-Bronckart, E., & Bronckart, J.P. (2010). BULEA BRONCKART, Ecaterina, BRONCKART, Jean-Paul. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. In: *Linguarum arena*, 2010, vol. 1, n° 1, p. 43–60.
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37285>.
- Carvalho, R. S. & Ferrarezi JR., C. (2018). *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. Parábola Editorial.
- Costa-Maciel, D. A. G. (2014). *Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente*. Editora da Universidade de Pernambuco.
- Costa-Maciel, D. A. G., Bilro, F. K. S., & Magalhães, T. (2020). Gêneros orais nos livros didáticos: mapeando a diversidade textual/discursiva presente nas escolas públicas brasileiras. *Letras* 1, 243–260.
<https://doi.org/10.5902/2176148539542>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Editora Artmed.
- Dolz, J. (2015). Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa. CENPEC (Olimpíadas de Língua Portuguesa). 12 de agosto de 2015. Recuperado em 02 de novembro de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>.
- Dolz, J., & Mabilard, J.P. (2017). Enseigner la compréhension de l'oral: un projet d'ingénierie didactique. In: De Pietro, Jean-François, Fischer, Carole, & Gagnon, Roxane (dir.). *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques [en ligne]*. Namur: Presses universitaires de Namur, 2017 (généré le 21 août 2021). Recuperado em 28 de mar. de 2023 de <https://books.openedition.org/pun/6597>.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: Schneuwly, B., & Dolz, J & colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. (pp.35-60) Editora Mercado de Letras.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Dolz, J., Lima, G & Zani, J. B. (2020). Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Revista Textura*, 22(52), 1-20.
<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956/3900>
- Fávero, L. L., Andrade, M. L. C. V. O., & Aquino, Z. G. O. (2007) *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. Editora Cortez.
- Galvão, M. A. M., & Azevedo, J. A. M (2015). A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. 17(1), 249-272.
<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/108791>.
- Jacob, A. E., Diolina, K., & Bueno, L. (2018). Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. *Horizontes*, 36(1), 85–104.

<https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.585>

- Jacob, A. E., Bueno, L. & Zani, J. B. (2022). Oralidade e gêneros orais: argumentos, voz e corpo no debate eleitoral de um grêmio estudantil. *Trama*, 17(42), 115–132.
<https://doi.org/10.48075/rt.v17i42.27288>
- Kato, M. A. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Editora Ática.
- Leal, T. F., Brandão, A. C. Perrusi & Lima, J. M. (2012). A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: Leal, T. F., & Gois, S. (Eds.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão* (pp.3-36). Editora Autêntica.
- Leal, T. F. (2022). Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. *Veredas Revista de Estudos Linguísticos*. 26 (1), 26-51.
<https://periodicos.uff.br/index.php/veredas/article/view/37801>.
- Leal, T. F., & Seal, A. G. S. (2012). Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: Leal, T. F. & Gois, S. (Eds.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão* (pp. 73-94) Editora Autêntica.
- Leal, T. F. & Gois, S. (Eds.) (2012). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Editora Autêntica.
- Lima, G., Mariano, R. C. S & Xavier, W. P. (2021). Produção de material didático para o ensino do oral: desafios e possibilidades na formação inicial de professores. In: Magalhães, T. G., Bueno, L. & Costa-Maciel, D. A. G. (Eds.). *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente* (pp.199-220). Editora Pontes.
- Ludke, M & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora EPU.
- Luna, E. A. A. (2021). Didática da oralidade na licenciatura em Letras: reflexões sobre planos de ensino pré e pós reforma curricular. In: Magalhães, T. G., Bueno, L. & Costa-Maciel, D. A. G. (Eds.). *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente* (pp.159-173). Editora Pontes.
- Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10.ed. Editora Cortez.
- _____ (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- _____ (2003). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: Dionisio, A. P. & Bezerra, M. A. (Eds.). *Livro didático de português: múltiplos olhares*. (pp.21-34) Editora Lucerna.
- _____ (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A. P., Machado, A. R. & Bezerra, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. (pp.19-36) Editora Lucerna.
- _____ (1997). Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada.*, 30, pp.39-79.
- _____ (1996). *A língua falada e o ensino de português*. In: Congresso de Língua Portuguesa, 6, PUC-SP. (mimeo).
- Marcuschi, L. A. & Dionisio, A. P. (2007). Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: Marcuschi, L. A. & Dionisio, A. P. (Eds.). *Fala e escrita*. (pp.13-30) Editora Autêntica.
- Magalhães, T. G. (2008). Por uma pedagogia do oral. *Signum: Estudos Da Linguagem*, 11(2), 137–153.
<https://doi.org/10.5433/2237-4876.2008v11n2p137>
- Magalhães, T. G. (2007). *Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e nos PNLD x a prática nos livros didáticos*. [Tese de Doutorado em Letras, Universidade Federal Fluminense].
- Magalhães, T. G., Bueno, L. & Costa-Maciel, D. A. G. (Eds.) (2021). *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. Editora Pontes.
- Magalhães, T. G., & Callian, G. R. . (2021). Concepções do ensino de oralidade em uma proposta curricular de língua portuguesa: anos iniciais. *Educação Em Foco*, 26(Especial 03), e26074. Recuperado de

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36349>

- Magalhães, T. G. (2020). Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. *Revista Da Anpoll*, 51(2), 71–88.
<https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1395>
- Mello, A. F., Caetano, J. M. P. & Souza, C. H. M. (2019). A multimodalidade no contexto da nova BNCC: considerações sobre ensino e tecnologia. *Revista Philologus*, 73(25), 96-109. <http://www.filologia.org.br/rph/ANO25/73supl/09.pdf>.
- Mendes, E. P. S. (2022). *A oralidade nos livros didáticos e nas salas de aula de alfabetização: compreensões docentes e uso do livro didático para esse ensino*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco].
- Minayo, M. C. S. (2007). O desafio da pesquisa social. In: Minayo, Maria Cecília de Souza (Ed.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (pp.9-30). Editora Vozes.
- Oliveira, P. T. C & Costa-Maciel, D. A. G. (2018). Operadores argumentativos no contexto do debate regrado: escutando o docente a respeito das propostas de ensino presentes no livro didático. In: Magalhães, T. G & Cristovão, V. L. L. *Oralidade e ensino de língua portuguesa*. (pp.119-142) Editora Pontes.
- Paraná. Secretaria de Estado de Educação (2021a). *Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)*. Curitiba: SEED. Recuperado em 25 mar. 2023 de <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>.
- Paraná. Secretaria de Estado de Educação (2021b). *CREP - Currículo da Rede Estadual Paranaense: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: anos iniciais*. Curitiba: SEED. Recuperado em 25 mar. 2023 de https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/202105/crep_lingua_portuguesa_anosfinais.pdf
- Paraná. Secretaria de Estado de Educação (2021c). *CREP - Currículo da Rede Estadual Paranaense: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: anos finais*. Curitiba: SEED. Recuperado em 25 mar. 2023 de <https://www.educacao.pr.gov.br/Arquivo/crep2021linguaportuguesaseriesiniciaispdf>
- Paraná. Secretaria da Educação (2018). *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Recuperado em 25 mar. 2023 de <http://www.referencialcurricularparana.pr.gov.br/#>.
- Rocha, S. M. (2023). *Desenvolvimento de capacidades praxiológicas e verbalizações sobre obstáculos na construção de saberes do métier de professor de francês como língua estrangeira*. [Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo].
- Saujat, F. (2004) O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: Machado, A. R. (Ed.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (pp.3-34). Editora Contexto.
- Schmitt, R. M., & Pinton, F. M. (2021). Fundamentos pedagógicos de Língua Portuguesa na BNCC: uma análise crítica de discursos. *Revista Desenredo*, 17(2).
<https://doi.org/10.5335/rdes.v17i2.12610>
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Schneuwly, B & Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (pp.61-80) Editora Mercado de Letras.
- Souza, J. T. (2022). *As dimensões de ensino da oralidade presentes no currículo e nas práticas de professoras da rede municipal do Recife*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco].
- Storto, L. J. & Brait, B. (2020). Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. *Cadernos De Estudos Linguísticos*, 62(00), e020015.
<https://doi.org/10.20396/cel.v62i0.8656922>

- _____. (2021). Oralidade na educação básica: trabalhando com o gênero receita culinária. In: Rodrigues, I. C. F. S & Ohuschi, M. C. G. *As interfaces possíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas*. (pp.45-74) Editora Pontes.
- Storto, L. J. (2020). Tratamento da oralidade na sala de aula. In: Leite, M. Q. (Ed.). *Oralidade e ensino*. (pp.238-271) FFLCH/USP.
- Storto, L. J., Costa-Maciel, D. A. G. da, & Magalhães, T. G. (2023). Gênero orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. *Calidoscópico*, 21(1), 197–217.
<https://doi.org/10.4013/cld.2023.211.11>
- Tannen, D. (1982a). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Langages*, 58 (1), 1-21.
- _____. (1982b). The oral/ literate continuum in discourse. In: Tannen, D. (Ed.). *Spoken and written language*. Norwood, N. J., Ablex.
- Travaglia, L. C. (2017). Esquete: caracterização de um gênero oral e sua possível correlação com outros gêneros. *Olhares & Trilhas*, 19 (2), 113–141.
<https://doi.org/10.14393/OT2017v19.n.2.113-141>
- Vigotski, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. Editora Martins Fontes.
- Volóchinov, V. N. (2018). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Editora 34.