



**UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

NAIRA AUGUSTA PEDROSO DE SOUSA OLIVEIRA

**QUE BICHO É ESSE?
A ORALIDADE NA BNCC**

**SANTARÉM- PA
2020**

NAIRA AUGUSTA PEDROSO DE SOUSA OLIVEIRA

**QUE BICHO É ESSE?
A ORALIDADE NA BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

**SANTARÉM- PA
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca da UFOPA

Catálogo de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Oliveira, Naira Augusta Pedroso de Sousa.
Que bicho é esse? A oralidade na BNCC / Naira Augusta Pedroso
de Sousa Oliveira. - Santarém, 2020.
76f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do
Pará, Instituto de Ciências da Educação, PROFLETRAS.
Orientador: Luiz Percival Leme Britto.

1. Ensino. 2. Língua Portuguesa. 3. Oralidade. 4. BNCC. I.
Britto, Luiz Percival Leme, orient. II. Título.

Elaborado por Bárbara Costa - CRB-15/806



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Profissional

Aos quinze dias do mês de maio do ano de 2020, às 10:30 horas, por meio de videoconferência RNP, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as)

Drs(as). **Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto** (orientador e presidente), **Profa. Dra. Celiane Sousa Costa** (membro externo) e **Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira** (membro interno) a fim de arguirm a mestrand **Naira Augusta Pedroso de Sousa Oliveira**, com a dissertação intitulada **QUE BICHO É ESSE? – ORALIDADE NA BNCC**. Aberta a sessão pelo

presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de **Mestra em Letras**.

Reprovada

Recomendações da Banca:

Santarém, 15 de maio de 2020.

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto - Orientador/ Presidente/ Profletras – Ufopa.

Profa. Dra. Celiane Sousa Costa - Membro Externo/ Ufopa.

Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira - Membro Interno/ Profletras – Ufopa.

NAIRA AUGUSTA PEDROSO DE SOUSA OLIVEIRA

QUE BICHO É ESSE?

A ORALIDADE NA BNCC

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
Profissional em Letras, da Universidade Federal do Oeste do
Pará, para obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguagem e Ensino

Conceito:

Data de aprovação: Santarém, PA , 15 de maio de 2020.



Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

Orientador - Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)



Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)



Profa. Dra. Celiane Sousa Costa

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

A José Gustavo, meu filho amado!

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e proteção;

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- Profletras;

Aos professores doutores do Mestrado Profissional em Letras–Profletras/UFOPA;

Ao orientador Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto;

Aos colegas do Profletras– Turma 2018;

À direção da Escola de Ensino Fundamental e Médio Almirante Soares Dutra;

Às minhas colegas de trabalho da disciplina Língua Portuguesa da Escola Estadual Diocesana São Francisco;

À minha família, em especial, meus pais, Jackson e Goreth; meu esposo, Jone Oliveira; meu filho, José Gustavo; meu irmão Augusto e minha tia Jandira.

Ao professor Ormano Sousa, revisor final do texto.

Com vocês, a chegada foi possível. Meu muito obrigada!

Não tenho como me desenredar da teia das palavras, e de seus sentidos, e de suas implicações. Não tenho como falar delas senão estando usando elas, e dentro dos espaços em que elas circulando têm significação.

(Luiz Percival Leme Britto)

RESUMO

Esta pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: *de que forma a oralidade é compreendida na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e quais as implicações dessa concepção para a organização do ensino atual de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental?* O trabalho contém quatro capítulos. O primeiro refere-se à oralidade como objeto escolar no ensino de língua portuguesa, com destaque ao contexto geral do ensino de Língua Portuguesa, ao estudo da oralidade, abordando pontos relacionados à fala e à escrita, à variação linguística, ao ensino da oralidade na escola; além disso, apresento um panorama sobre pesquisas desenvolvidas no Proletras que tratam do ensino da oralidade, observando a produção dessa temática no Mestrado Profissional de que faço parte; o segundo capítulo diz respeito ao que propõe a BNCC em relação ao trabalho com oralidade na escola. Nessa parte, abordo o modo de organização estrutural do documento, com destaque ao componente curricular Língua Portuguesa, eixo oralidade, no Ensino Fundamental, enfatizando os anos finais dessa etapa. No terceiro capítulo, faço a análise dos descritores referentes à oralidade, no Ensino Fundamental, anos finais. No quarto e último capítulo, conto minha prática de ensino em diálogo com o que propõe a BNCC para o ensino da oralidade, com foco no 9º ano do ensino fundamental, por ser a série em que desenvolvo minha ação docente.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Oralidade. BNCC.

ABSTRATC

This research seeks to answer the following question: how is orality understood in the National Common Curricular Base - BNCC and what are the implications of this conception for the organization of the current teaching of Portuguese, in elementary school? The methodology adopted is documentary analysis - Curricular Common Base (2017). The work contains four chapters. The first refers to orality as a school object in the teaching of Portuguese, with emphasis on the general context of the teaching of Portuguese, the study of orality, addressing points related to speech and writing, linguistic variation, the teaching of orality in school, in addition, I present an overview of research carried out at Profletras, which deals with the teaching of orality, observing the production of this theme in the Professional Master's Degree that I am part of; the second chapter concerns what the BNCC proposes in relation to oral work at school. In this part, I address the structural organization of the document, with emphasis on the curricular component Portuguese Language, orality axis, in elementary school, emphasizing the final years of this stage. In the third chapter, I analyze the descriptors related to orality, in elementary school, final years. In the fourth and last chapter, I count my teaching practice in dialogue with what BNCC proposes for the teaching of orality, focusing on the ninth grade of elementary school, as it is the series in which I develop my teaching action.

Keywords: Teaching. Portuguese language.Orality.BNCC.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1- QUE É ORALIDADE COMO OBJETO ESCOLAR DE ENSINO?.....	14
1.1 Contextualizando o ensino de língua portuguesa	14
1.2 Oralidade em questão	16
1.3 Fala e escrita	18
1.4 Oralidade e variação linguística	20
1.5 Ensino de oralidade na escola	27
1.6 Oralidade nas dissertações do Profletras	33
CAPÍTULO 2- QUE PROPÕE A BNCC PARA O TRABALHO COM ORALIDADE NA ESCOLA?	40
2.1 Apresentando o documento BNCC	40
2.2 Componente Curricular Língua Portuguesa na BNCC	44
2.3 Língua Portuguesa na BNCC - anos finais do ensino fundamental	45
2.4 Eixo Oralidade na BNCC -anos finais do ensino fundamental	47
CAPÍTULO 3 - ORALIDADE NA BNCC- ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS DESCRITORES	52
CAPÍTULO 4 - MINHA PRÁTICA DE ENSINO COM A ORALIDADE	65
4.1 Minha prática escolar: situando atividades no 9º ano do ensino fundamental	65
REFERÊNCIAS	75

INTRODUÇÃO

Com o advento da Linguística, houve ampliação dos estudos linguísticos. Um importante contributo foi o avanço que se apresentou na percepção de que linguagem é concebida como processo de interação social, sendo heterogênea, variável e dinâmica. Essa perspectiva, que desloca a visão de língua como sistema para visão de funcionalidade linguística, teve impacto significativo no ensino de Língua Portuguesa.

No cenário de ensino de Língua Portuguesa da Educação Básica, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final dos anos 1990, possibilitou o estabelecimento de objetivos e estratégias no ensino de língua, a partir da diversidade dos gêneros textuais e discursivos, tanto orais como escritos. Novas noções chegaram ao professor, tanto via manuais didáticos quanto por meio da formação continuada.

Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento normativo de referência nacional que estabelece a elaboração ou adequação dos currículos escolares e das propostas pedagógicas da educação básica. No que se refere ao componente curricular Língua Portuguesa, o documento assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já preconizada nos PCN, em que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Na BNCC, o componente curricular Língua Portuguesa para o ensino fundamental está organizado em quatro eixos ou práticas de linguagem: leitura/escrita, produção (escrita e multissemiótica), oralidade e análise linguística/semiótica. Cada eixo apresenta um quadro com os seguintes conceitos: Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades para o ensino fundamental, com algumas alterações estruturais para o Ensino Médio – aprovado depois das definições para o Ensino Fundamental.

Diante do debate sobre ensino de Língua Portuguesa, a relevância de tomar a BNCC como objeto de análise deriva de ela ser documento com valor de lei, que tem impacto no ensino de língua na educação básica. A oralidade, no conjunto de objetos de ensino da Língua Portuguesa, constitui uma “questão pouco ‘falada’” (MARCUSCHI, 2001, p. 19), estando o lugar da escrita, da análise linguística e da leitura em sala de aula mais definido; o lugar da oralidade ainda precisa ser refletido.

Esta pesquisa investiga *de que forma a oralidade é compreendida na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e quais as implicações dessa concepção para a organização do ensino atual de Língua Portuguesa, no ensino fundamental*. Para avançar a análise do problema de pesquisa, têm-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Verificar de que forma a oralidade é compreendida pela BNCC e examinar suas implicações no ensino atual de Língua Portuguesa/ensino fundamental.

Objetivos específicos:

- Estabelecer, a partir do debate escolar brasileiro contemporâneo, os conteúdos e finalidades do ensino de Língua Portuguesa;
- Localizar a oralidade no conjunto de objetos de ensino da Língua Portuguesa;
- Identificar e descrever as principais proposições do ensino da oralidade, no ensino fundamental que se desenvolveram no Brasil recentemente;
- Identificar na BNCC as proposições sobre o ensino da oralidade para o ensino fundamental;
- Analisar a concepção de oralidade na BNCC e confrontar com o ensino contemporâneo de Língua Portuguesa.

O trabalho é constituído por quatro capítulos. O primeiro busca contextualizar o ensino de Língua Portuguesa, com destaque à oralidade como objeto escolar. Nesse aspecto, impacta a distância existente entre as concepções de oralidade enquanto objeto de estudo e enquanto objeto de ensino – por isso, o tema dessa pesquisa “Que bicho é esse? A oralidade na BNCC”. Ainda nesse capítulo, apresento tópicos que considero relevantes no campo da oralidade: fala x escrita e variação linguística. Por fim, desenvolvo panorama sobre o que já foi produzido no Profletras sobre o ensino de oralidade e verifico de que forma a temática vem sendo discutida no referido programa.

O segundo capítulo diz respeito ao estudo do que propõe a BNCC em relação ao trabalho com oralidade na escola. Nesse capítulo, abordo, primeiramente, o modo de organização estrutural do documento, com destaque do componente curricular Língua Portuguesa, eixo oralidade, na etapa do ensino fundamental.

No terceiro capítulo, faço a análise de descritores referentes à oralidade, anos finais do ensino fundamental.

No quarto capítulo, em texto descritivo/narrativo, conto minha experiência docente, por meio de atividades desenvolvidas em sala de aula, com foco no 9º ano do ensino fundamental, por ser a série em que desenvolvo minha prática escolar e pelo fato de o Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras priorizar estudos voltados a essa etapa de ensino. Essa última parte se propõe a ser uma discussão viva e verdadeira de como tem sido minha ação docente nos últimos dois anos (2018/2019).

A pesquisa permitiu-me refletir sobre a atuação docente, sobretudo no que se refere à oralidade como objeto de ensino e como prática social, em contraponto e em relação ao Letramento. Percebo a urgência de modificar determinadas posturas tradicionais e normativas no ensino de Língua Portuguesa em ambiente escolar, visto que a concepção de língua enquanto fenômeno vivo, interativo e social requer vivência situada, formação linguística contextualizada e o professor reconhecedor de seu papel fundamental nessa mudança, além da busca pela formação continuada como instrumento para combater o sistema vigente que exclui e engessa a educação.

1 QUE É ORALIDADE COMO OBJETO ESCOLAR DE ENSINO?

1.1 Contextualizando o ensino de língua portuguesa

No cenário dos anos de 1980, a sociedade brasileira enfrentava, de acordo com Castilho (1998), três crises que afetavam sobremaneira o ensino: a crise social, a crise científica e a crise do magistério.

A primeira dizia respeito às alterações da sociedade brasileira, a partir do rápido processo de urbanização. A urbanização no Brasil aconteceu tardiamente, comparativamente aos países europeus, que buscavam solucionar os problemas pedagógicos causados pela migração. O contingente rural que chegou às escolas citadinas passou a conviver com alunos da classe média urbana, com maior possibilidade de aprendizagem e de condições.

A segunda crise – a crise científica – relacionava-se aos estudos da linguagem. Com o surgimento da Linguística, a linguagem ganha caráter científico. Teorias e concepções foram divulgadas e muitas verdades ganharam novos destinos. De maneira simplificada, emergiam três modelos de compreensão do que seja língua: língua como atividade mental, língua como instrumento de comunicação, e língua como atividade social (CASTILHO, 1998, p.11). As duas

primeiras consideram a língua homogênea, produto autônomo, sem levar em consideração as condições de produção; a última, por sua vez, considera a língua heterogênea, fenômeno interativo, funcional e variável.

A terceira crise – a crise do magistério – relacionava-se com a desvalorização da carreira do profissional e a formação do professor. Neste aspecto, docentes tiveram formação deficiente, no que tange às discussões linguísticas e, ao serem incorporados no mercado de trabalho, reproduziam visão normativa de língua, o que contribuiria para o fracasso do ensino/aprendizagem de língua materna.

Se compararmos o cenário daquele período com o atual, a realidade do ensino de Língua Portuguesa sofreu modificações expressivas, sobretudo com o avanço dos estudos linguísticos, a partir dos anos de 1990, que teria possibilitado um novo olhar sobre o ensino de língua e instado a mudanças na maneira de ensinar. Novas pesquisas abriram espaço para estabelecer a língua como processo dinâmico, social, político. Contudo, embora se verifique avanço, o ensino de língua materna continua atrelado ao ensino do certo e do errado, com base em uma ideia de língua-padrão: “falta perceber que uma língua é muito mais do que uma gramática” (ANTUNES, 2009, p.13). Abordar questões linguísticas voltadas ao certo ou ao errado é minimizar o ensino e desvalorizar práticas essenciais, tais como oralidade, escrita, leitura, escuta, numa perspectiva sociointeracionista da linguagem, que concebe a língua não como homogênea e estática, mas variável, viva, dinâmica e social. Nesse sentido, ensinar língua é ensinar os usos reais, a fim de que a aprendizagem tenha real significado.

Enquanto houver concepção de língua como sistema abstrato, sem vida, puramente metalinguístico e classificatório, o ensino de língua caminhará sem funcionalidade e criticidade. Essa é uma das preocupações no que se refere ao ensino de língua: como torná-lo coerente e significativo, se a mentalidade se encontra presa à concepção tradicional e normativa?

Ensinar uma língua implica considerar suas dimensões social e política, sendo a escola ambiente propício na formação de indivíduos que saibam usar a linguagem nos variados contextos de produção, tanto na modalidade escrita como na falada. Promover essa formação, por meio do ensino de língua, é estimular

o senso crítico do aluno por meio de múltiplas atividades de análise e reflexão; instigando a curiosidade, a procura, a pesquisa, a vontade de descoberta, o que implica a não conformação com o que está estabelecido; desestimulando, portanto, o simplismo e o dogmatismo com que as questões linguísticas têm sido tratadas. (ANTUNES, 2009, p. 43)

Um dos tratamentos mais criticados consiste em centralizar o ensino de língua no ensino da *norma-padrão* e, como se isso não fosse suficiente, apresentar a escrita como a principal modalidade da língua, a qual o aluno deve dominar, em detrimento da fala. Britto (2003, p. 28), para identificar essa instância de correção linguística, adota o termo *norma canônica*, “que pode ser definida como a idealização dos usos linguísticos de uma comunidade *oficial*, estabelecida no confronto histórico de construção de cultura nacional e funcionando como uma lei”.

De acordo com esse autor, as expressões *norma culta* e *língua padrão* têm sido utilizadas com o mesmo sentido de norma canônica, equívoco conceitual que influencia no modo de ensinar língua. O privilégio dado a essa forma de perceber a língua gera a visão equivocada de que ensinar língua é ensinar apenas o *padrão*, sem levar em conta a variação linguística.

O interesse desse estudo, porém, não é discutir conceitos de norma, mas como “fugir dela”, no sentido de priorizar o ensino de língua em seu uso real, para além das amarras do certo e errado; discutir de que forma se ensina, de fato, língua.

Na medida em que a escola concebe o ensino de língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. (LEITE, 2003, p. 24)

O domínio de uma língua é consequência das práticas significativas. Ficar preso aos conteúdos fixos, estabelecidos por um sistema que prioriza o pragmatismo, o imediatismo e o mercado de trabalho não é ensinar língua. Continuar na mesmice dos assuntos, centralizando o ensino aos erros de regência, concordância, colocação pronominal, tampouco forma bons conhecedores da língua. Saber uma língua não é apenas saber gramática normativa. Como ressalta Britto (2003, p.50), o objeto de ensino a ser perseguido na escola não é a língua padrão, mas as práticas de leitura e escrita, “bem como os usos da língua em situações de instâncias públicas, que, em última análise, se orientam pela cultura escrita”.

Segundo Geraldi (2003), a pergunta “para quê” ensinar deve nortear a trajetória no processo de ensino-aprendizagem de língua. Uma realidade é saber a língua, dominá-la nos diversos contextos em que se insere, percebendo as formas linguísticas que se devem utilizar; outra é saber dominar conceitos metalinguísticos – nesse caso, mais uma vez, entra em cena a gramática normativa, com todo o seu poder. Nessa conjuntura,

a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados em sala de aula.

Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino. (GERALDI, 2003, p.45)

Esse conteúdo de ensino de língua precisa ser repensado, com o intuito de colocar como objeto central a língua em uso, nos mais variados contextos de produção, e o aluno visto como sujeito ativo, para que domine a linguagem conforme sua necessidade e interesse.

1.2 Oralidade em questão

Segundo o sociolinguista inglês Michael Stubbs (apud DIONÍSIO; MARCUSCHI, 2007, p. 33), o termo *oralidade* é usado para “referir habilidades na língua falada”, compreendendo tanto a produção (a fala como tal) como a audição (o entendimento da fala ouvida). Nesse sentido, são levadas em consideração duas práticas linguísticas – a fala e a escuta. Diferentemente da escrita, ensinada em situações formais de ensino, a fala é, geralmente, adquirida espontaneamente no ambiente familiar.

Marcuschi (2007), ao tratar das relações entre fala e escrita, tem abordado o tema em seus trabalhos, a partir dos termos oralidade e letramento. Para o estudioso desse campo os manuais didáticos não costumam dar espaço e devida atenção a essas questões; quando as abordam, fazem-no de maneira equivocada.

Esse autor desenvolve longamente a reflexão sobre oralidade e ensino, no livro “Da fala para a escrita: atividades de retextualização” (MARCUSCHI, 2010), o qual se divide em duas partes. A primeira – “Oralidade e Letramento” – divide-se em oito tópicos. No primeiro – “Oralidade e letramento como práticas sociais” –, o autor utiliza os termos oralidade e letramento para referir-se, respectivamente, do ponto de vista formal, à fala e à escrita, concebidas como conjunto de práticas sociais.

De modo geral, fala e escrita representam práticas sociais que situam os usos da língua. A fala seria a manifestação da prática oral, enquanto a escrita, manifestação formal do letramento. Quanto à sua aquisição, a fala se dá em contextos informais, familiares, no cotidiano; seu aprendizado permite a introdução cultural e a socialização do indivíduo. Já a escrita é adquirida em contextos formais, como a escola; por isso, é associada ao processo de alfabetização e goza de prestígio social.

Até os anos 80, predominava a visão dicotômica entre fala e escrita, com supremacia da última. Hoje, essa concepção modificou-se, e a relação entre fala e escrita se dá de maneira interativa e complementar, em contextos de uso da língua. Nessa perspectiva, levam-se em consideração os usos que se faz da língua e não as suas regras normativas. Importante é perceber a utilização real

dos falantes, e não a abstração da língua, como, há tempos, verificouse nas gramáticas tradicionais, por meio de frases estanques, sem contextualização, por exemplo.

O letramento, como “prática social formalmente ligada ao uso da escrita” (MARCUSCHI, 2010, p.16), apresenta-se como forma de educação, de poder, exercendo na sociedade importância vital, até mesmo para sobrevivência no mundo contemporâneo; ele tornou-se essencial e se impôs de tal forma que não se vive sem a escrita. Cronologicamente, a oralidade veio antes da escrita; isso, porém não implica supremacia da oralidade.

Nesse viés, oralidade e escrita são práticas e usos da língua com peculiaridades distintas, embora não sejam dois sistemas linguísticos ou duas línguas. Ambas possibilitam a elaboração de textos, de exposições e raciocínios. De um lado, a partir da realização de som, de outro, por meio da grafia. Evidente que não apenas por tais manifestações, visto existirem manifestações próprias da oralidade, como gestos, prosódia, olhar, dentre outras; assim como características específicas da escrita, como sinais de pontuação, formas das letras, além de outros elementos que representam essa modalidade. De modo que não se pode afirmar a supremacia de uma em detrimento da outra, como sugeriram Walter Ong e Jack Goody com o postulado da tese da *grande virada* (MARCUSCHI, 2010, p. 17), quando da introdução da escrita na humanidade.

No que se refere aos termos *língua falada* e *língua escrita*, Marcuschi (2010) observa que não são dois sistemas da língua, mas duas modalidades do mesmo sistema. Logo, fala e escrita referem-se à questão da organização linguística, enquanto os termos oralidade e letramento referem-se a práticas sociais ou práticas discursivas nas duas modalidades.

Portanto, não se ensina a fala do mesmo jeito que se ensina a escrita. Segundo Marcuschi (2007), a escola pode ensinar determinados usos da oralidade, como a melhor forma de se expressar em público, utilizando microfone, numa conferência, por exemplo.

1.3 Fala e escrita

A distinção entre fala e escrita vem sendo feita, na maioria das vezes, de forma ingênua e simplista. As posições permanecem, em certos casos, preconceituosas para com a oralidade.

Por isso, a importância de situá-la numa concepção que não caía nesse equívoco e “respingue” no ambiente escolar.

Para Marcuschi (2010), o que distingue fala de escrita é, basicamente, o meio de realização de cada uma das modalidades: respectivamente, o som e as formas gráficas. A fala é adquirida em contextos informais e dialógicos do cotidiano social, sobretudo no ambiente familiar,

enquanto a escrita é adquirida, especialmente, na escola; mas ambas, oralidade e escrita, andam juntas na vida social dos indivíduos. Essa concepção, de acordo com o autor, precisa ser ampliada considerando as manifestações textual-discursivas, na fala e na escrita, e não se limitando ao aspecto do código linguístico.

A fala, segundo Koch, (2015) apresenta peculiaridades que se distinguem da escrita, conforme resumo a seguir:

- a) É relativamente não planejável, de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional.
- b) O texto falado apresenta-se em se fazendo (*in status nascendi*), enquanto o texto escrito é planejado, permitindo rascunhos, revisões, correções, modificações no plano previamente traçado para poder ser verbalizado. O texto falado é seu próprio rascunho, portanto, planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente.
- c) O fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, determinadas por fatores cognitivos-interacionais que se justificam no contexto pragmático.
- d) Apresenta sintaxe característica, mas tendo como pano de fundo a sintaxe geral da língua (Marcuschi, 1986; Koch, 1992a, 1997).
- e) A escrita é resultado de um processo, portanto, estática, ao passo que a fala é processo, portanto dinâmica. (KOCH, 2015, p. 44-45)

Nos estudos linguísticos, algumas concepções foram questionadas. Uma delas é exatamente a dicotomia entre fala x escrita. Comumente, a escrita é apresentada como padrão, homogênea, invariável, bem formada, em detrimento da fala, mais livre, variável, espontânea, estigmatizada e associada ao não-padrão. No entanto, diferentemente do que se tem considerado, “a fala oferece um nível de corretude gramatical bastante alto. O problema está em confundir variação com incorretude” (DIONÍSIO, MARCUSCHI, 2010, p. 9). Nesse aspecto, é frequente referenciar a fala associando-a a alguma variedade linguística, sobretudo variedades estigmatizadas; mais que uma situação linguística, o aspecto social é evidenciado, indicando preconceito linguístico enraizado em boa parcela da sociedade.

Para evitar as dicotomias entre fala e escrita, Marcuschi (2010) propõe o *contínuo falaescrita*, em que existem gêneros textuais da escrita mais formais e outros menos formais e gêneros textuais da oralidade nessa mesma perspectiva. É inviável comparar a conversação espontânea, gênero próprio da oralidade, com um artigo científico, gênero tipicamente escrito. Dessa forma, sugere-se comparação entre os gêneros semelhantes na escrita e na fala, evitando comparações distorcidas. Tanto fala como escrita sofrem variação nas maneiras de produção textual, estando sujeitas aos contextos de produção, ao uso linguístico situado e real.

Com base nessa concepção, ficam eliminadas distinções equivocadas entre fala e escrita, como as ideias de que: a fala é contextualizada e a escrita descontextualizada; a fala é implícita e

a escrita é explícita; a fala é envolvente e a escrita é distanciada. Isso não passa de uma visão errônea do funcionamento da língua, pois “a escrita não traz virtudes especiais para a língua, e a fala não deixa de realizar alguma virtude” (MARCUSCHI, 2010, p.63). A maioria dos estudiosos das relações entre fala e escrita constatou que as diferenças mais notáveis estão no âmbito da organização discursiva. São, porém, menos evidentes e apresentam-se sob a forma de estratégias organizacionais. (DIONÍSIO, MARCUSCHI, 2007, p.21)

Trabalhar com as semelhanças ajudaria os alunos a entender melhor o funcionamento da língua. Como mais falamos que escrevemos, esse seria um ponto de partida para compreender o funcionamento da escrita. Não se trata de privilegiar um modo de usar a língua, mas de entender sua constituição. Entre fala e escrita há muitas similaridades, as quais permitem conduzir ensino significativo, compreendendo a língua como processo variável e sempre em contextos diversos. A riqueza linguística é, portanto, característica inerente do indivíduo – afinal ele faz uso da linguagem nas diversas instâncias sociais em que se encontra.

Trata-se em abordar o ensino da oralidade integradamente e na relação com a escrita. Essa integração entre as modalidades possibilitaria mostrar ao aluno que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, de modo que uma e outra se influenciam no processo de aquisição da modalidade escrita e, conseqüentemente, na aquisição do conhecimento. A fala aparece como mediadora da escrita (MARCUSCHI, 2010), sendo nem menos nem mais relevante.

Ficando clara essa interação entre fala e escrita, o fenômeno da variação linguística torna-se um ponto em destaque, pois o aluno perceberá que a língua é heterogênea, passível de mudanças, conforme a época, o lugar, a pessoa, o contexto de produção. É possível abrir a discussão, em sala de aula, sobre o preconceito linguístico e as relações de poder determinadas a partir da linguagem. Noções como a de erro, de sotaque, de gíria, atribuídas à fala, são cruciais e enriquecem, notadamente, o ensino de língua.

1.4 Oralidade e variação linguística

O tema da variação linguística é rico e controverso no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Com os estudos da Sociolinguística, em meados da década de 1960, verificou-se a importância do trabalho sob a perspectiva da variação, afinal a concepção de língua como fenômeno social e heterogêneo subjaz o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. O assunto torna-se controverso, pois o tratamento dado a ele, sobretudo nos livros didáticos, “continua sendo problemático” (BAGNO, 2007, p.28).

Essa visão é observada no texto “Eles fala, nois cala: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a norma oral culta aos seus alunos?”, em que Teixeira (2014) sustenta a viabilidade de ensinar a norma culta, sob o viés da sociolinguística. De acordo com a autora, com a democratização do ensino, a escola pública passou a receber alunos das variadas classes sociais; junto com isso, variedades linguísticas são notáveis. Os alunos pobres entrariam com desvantagem, já que sua variedade causaria impacto nas relações com os colegas de classe social prestigiada e na relação com o professor, responsável por promover a inserção desse público no meio social, com práticas linguísticas que os ensinassem a conviver nos diversos contextos linguísticos, sobretudo, os contextos formais.

Para evitar a exclusão social e o preconceito linguístico, Teixeira (2014) propõe a implementação de práticas que visem ao desenvolvimento da oralidade culta entre os objetivos prioritários no ensino; tal objetivo permitiria que os alunos não silenciassem devido à diferença entre sua variedade e a variedade praticada na escola ou, até mesmo, o olhar negativo lançado pela sociedade e pela escola às variedades estigmatizadas pelo modelo social vigente.

A coexistência das variedades cultas e estigmatizadas no ambiente escolar não se dá harmonicamente, considerando o privilégio da *norma culta* no ensino de língua, reforçando o poder ideológico e socioeconômico dessa variedade. Esse cenário se repete sistematicamente, sendo, na opinião da autora, um dos responsáveis por drásticas consequências, como a evasão escolar, infrequência, indisciplina, baixo rendimento. Daí por que caberia conscientizar os alunos das diferenças linguísticas no Brasil, produzindo sentimento de respeito à diversidade linguística e propiciando-lhes o domínio dos recursos da oralidade culta, bem com a constatação da existência de variedades prestigiadas socialmente, são alguns objetivos que Teixeira (2014) elenca para o ensino de Língua Portuguesa.

Pode-se verificar que as questões propostas por Teixeira (2014) estão fora de propósito no que se refere ao ensino de língua. Trata-se de um artigo com equívocos e preconceitos sociais e linguísticos, contradizendo a concepção de linguagem ancorada nesse trabalho.

Inicialmente, ao se tratar de “democratização” do ensino, há uma ideia equivocada. Até meados da década de 1960, as escolas públicas brasileiras concentravam-se na área urbana e em número limitado. Raras eram as escolas nas zonas rurais. Nas escolas citadinas, frequentavam pessoas das classes médias e média altas, isto é, público reduzido da população.

O processo chamado de “democratização” do ensino no Brasil foi, na verdade, aumento no número de escolas, em decorrência do ritmo acelerado da urbanização da população brasileira.

Um dos problemas desse crescimento desordenado relacionava-se ao perfil socioeconômico e cultural dos alunos ingressantes nas escolas públicas.

Amplas camadas sociais que até então tinham ficado excluídas do ensino formal, por estarem fora das zonas urbanas, começaram a exigir que seus filhos e filhas já nascidos e criados nas cidades, tivessem acesso à escolarização. Foi essa pressão social que ocasionou a “democratização” do ensino, quer dizer, o vertiginoso aumento do número de salas de aula em todo o Brasil, mas, sobretudo nas grandes aglomerações. (BAGNO, 2007, p. 31)

Por conta dessa realidade, não é adequado chamar de “democratização”, como afirma Teixeira (2014), um processo resultante do aumento do público escolar, em detrimento das condições educacionais oferecidas aos alunos, vindas de famílias pobres, miseráveis: classes lotadas, prédios mal estruturados, desvalorização docente, que passou, a ser profissão pouco atrativa para as classes privilegiadas da sociedade urbana.

Essa realidade tem a ver com a variação linguística por agrupar pessoas de estrato social estigmatizado nas escolas públicas, de modo que a grande massa dos alunos das novas escolas falava variedades linguísticas muito diferentes das variedades urbanas utilizadas pelas classes sociais prestigiadas e mais diferentes ainda do modelo de língua “certa” que o ensino estava e de certo modo, continua atrelado.

A coexistência de variedades linguísticas não deve ser vista como problema, conforme realça Teixeira (2014). Pelo contrário, a riqueza linguística trazida pelos alunos pode ser contributo para o ensino de Língua Portuguesa, na tentativa de trazer à tona a concepção de língua como instrumento de interação social. As variedades linguísticas constituem os modos de usar e manifestar a língua. Logo, em uma sala de aula, torna-se impossível existir homogeneidade linguística. Ao contrário, a heterogeneidade é característica da sociedade, por conseguinte, característica da língua. A língua é reflexo da sociedade, que é composta por pessoas diferentes. Diante disso, é notório o preconceito linguístico na abordagem apresentada.

Ainda preso à concepção do certo e errado, o ensino, sem perspectiva sociolinguística solidificada, desconsidera as variedades estigmatizadas, dando valor à tradição escrita, confundida, comumente, com norma padrão ou outros termos equivalentes à visão de língua certa. No caso de Teixeira (2014), o termo utilizado para tratar o ensino de língua foi “norma oral culta”. Conforme dito anteriormente, por ser a oralidade associada à variação linguística, relaciona-se à concepção de erro, de desvio. Noção meramente equivocada e preconceituosa.

Apesar dos avanços no ensino de língua, essa concepção ainda se encontra arraigada no cotidiano escolar. Um dos motivos para tal prática docente encontra-se no entendimento que se tem do objetivo do ensino de língua.

Objetivamente, a confusão que se faz entre norma culta e padrão de escrita não só reforça o preconceito linguístico como impede que se tenha clareza quanto ao objeto mesmo de ensino: os discursos de escrita e os saberes que eles veiculam. Para acessar estes discursos é preciso, muito mais que o domínio de um conjunto de regras de uso, da percepção mesma das macrorelações que neles se estabelecem e do universo referencial em que se inserem. Creio, isto sim, que, em consequência do acesso efetivo aos bens culturais, o sujeito pode modificar eventualmente seu padrão linguístico, ajustando-os às condições de discursos imediatas. Isto, no entanto, será apenas uma consequência e não o objetivo do ensino escolar. (BRITTO, 2002, p.14)

Na esteira de Britto (2002) e Geraldi (2003), os quais afirmam que o ensino de língua não está em ensinar o ideal linguístico, a norma padrão, a gramática normativa, com frases soltas e sem sentido, enfim, o chamado *português padrão*, mas em promover ensino pautado na inclusão social, na formação de sujeitos que tenham acesso ao conhecimento linguístico funcional e interativo.

Professor e aluno precisam ter consciência de que a língua é objeto social, passível de alterações, heterogêneo, vivo, histórico e, sobretudo, variável. Essa visão no processo de ensino-aprendizagem de língua seria um dos passos para implementação de ensino pautado no acolhimento das diferenças sociais.

Nesse aspecto, importantes são as contribuições dos estudos sociolinguísticos, ramo da linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade. À sociolinguística interessam as variedades efetuadas nas realizações individuais da fala. A relevante contribuição da sociolinguística está, sobretudo, em refutar o ideal homogêneo de linguagem, destacando pesquisas da pedagogia da variação. Potencializar ensino sociolinguístico nas aulas de língua portuguesa colaboraria para desmistificar a *norma-padrão* como prioritária e, à vezes, exclusiva da tradição escolar, realizando-se ensino de língua em que as variedades linguísticas são consideradas e estudadas de modo sistemático.

Apesar das dificuldades encontradas no que se refere ao ensino de língua pautada na educação sociolinguística, notam-se avanços. Um deles refere-se às proposições para o ensino trazidas pelos estudos sociolinguísticos no Brasil. Notadamente, encontra-se Marcos Bagno, que muito tem contribuído com reflexões e propostas didáticas. Defensor do ensino sociolinguístico, o autor entende que a variação linguística é tema muito interessante “como fenômeno linguístico

capaz de explicar muitas coisas sobre a natureza das línguas humanas, seu funcionamento e, mais especialmente, sobre os processos de mudança linguística” (BAGNO, 2007, p. 59).

De acordo com esse linguista, há um lado da variação linguística que parece mais relevante em se tratando de educação em língua materna, diferente do lado científico do fenômeno. Trata-se “do conjunto de *consequências sociais, culturais, ideológicas* que a variação linguística faz surgir em qualquer comunidade” (BAGNO, 2007, p. 59). Nesse sentido, sugere trabalhar com o conceito de *reeducação sociolinguística*, que significaria conduzir, no caso do ensino de língua, para percepção e reconhecimento da diversidade linguística, não como processo de rejeição social, percebendo a língua como fenômeno social, político.

No que se refere ao trabalho com oralidade e variação linguística, embora admitam o trabalho na perspectiva sociolinguística, muitos educadores permanecem impregnados pela tradição escolar de que aluno bom é aluno comportado, calado, quieto em sua carteira, sem atrapalhar. Dessa forma, as ações com gêneros orais tornam-se improdutivas e, às vezes, mal vistas, pois o aluno que tem fala estigmatizada, ao falar, pode ser discriminado. Nesse cenário, o professor prefere não se indispor a ter que tocar nesse assunto, por vezes, delicado e trabalhoso. É mais fácil expor o padrão, o lugar do certo e do errado, por meio das regras da gramática tradicional e solicitar ao aluno que aprenda a escrever em silêncio, decorando os termos classificatórios e regras formais. O uso da fala cabe tão somente ao professor, pretensamente detentor do conhecimento linguístico e usuário da *norma padrão*. Ao aluno caberia escutar e escrever de forma “certa”. É evidente que tal postura docente não são concebíveis. Oportunizar aos alunos a ampliação de suas competências discursivas, tanto na modalidade escrita como oral, constitui tarefa árdua e contínua do professor de língua portuguesa.

A título de ilustração, Teixeira (2014) desenvolveu pesquisa, através de atividades, com realização de “Oficinas de oralidade”, em 2012, com alunos de uma turma de 5º ano, do ensino fundamental, de uma escola considerada de baixo nível socioeconômico, as quais transcrevo na íntegra.

Oficina 1: (re)conhecendo a variedade rural

Primeiramente recitei para os alunos uma poesia do Maurício de Sousa, envolvendo a fala rural do Chico Bento:

A MÁGOA DO CHICO BENTO

Cuitado do riberão
 Ta sujo qui inté dá dó
 Os peixe sumiram tudo
 Num existe nada pio
 Os bicho lá do sertão

Num guenta o chero da água
 Tem gosto de detergente Pur
 isso eu canto essa mágoa.

Jacaré foi pro zoológico
 Foi de corta o coração
 Mas diz num sentir sodade
 Vive agora atrás das grade
 Pra nun ter intoxicação

Se fica dessa maneira
 Muitas coisas vão muda
 Non vô vê mais os meus bichinho
 Nem toma banho de rio
 Nunca mais podê pesca
 Temos que arranjar um jeito
 De achar a solução
 Pra salvar a natureza
 Ter de volta a beleza Na
 cidade e no sertão.
 (Eita, aí é que vai sê bão!)

Após uma apreciação do conteúdo ecológico do texto, fiz uma pergunta sobre o dialeto rural que ele evidencia:

Por que o Chico Bento fala tão diferente de nós, aqui desta classe?

Os alunos responderam:

- A Porque é burro, senão já teria aprendido a língua que é ensinada na escola.
- B Seu pai, o Maurício, quer que ele continue falando assim.
- M Porque continua morando na roça.
- C Seus pais, seus amigos e vizinhos falam assim.
- R Porque se ele parar de falar assim, não será mais o Chico Bento. F Chico Bento vive com muitas pessoas que falam diferente dele, mas continua com o falar rural.
- G Porque ele é um personagem.
- N Porque quer falar assim, mesmo estando na escola.
- E Porque está na roça e, por isso, pode falar assim
- V A língua dele é diferente da nossa porque a língua evolui, tem a evolução da língua.
- A Essa é uma variedade rural, muito difícil de falar!
- B É mesmo, nem parece com a língua da gente.
- O É porque a gente não ouve falar assim!

As reflexões apresentadas invalidam uma crença ocorrente na escola de que alunos da faixa etária de 10, 11, 12 anos ainda não são capazes de realizar análises sociolinguísticas. Suas observações apontam para uma realidade que contraria essa afirmação. A partir das respostas, pudemos detectar pistas de uma reflexão e de uma compreensão sociolinguística, ainda que embrionária, considerando que abordaram a questão da variação rural/urbano e seu condicionamento social.

Assim, essa atividade didática permitiu-nos tecer várias considerações sobre os conhecimentos que os alunos já têm construídos, quais sejam:

- Distinguem as variantes linguísticas características do falar rural e urbano e urbano.

- Reconhecem o valor social da escola, enquanto agência de ensino.
- Admitem o valor da interação social na evolução da língua. □ Entendem a língua como fator de identidade social.
- Percebem a influência da pressão social sobre as variações.
- Identificam o processo da evolução da língua.
- Têm a noção de contexto de produção.
- Aceitam as variações linguísticas como legítimas.

(TEIXEIRA, 2014, p. 368-369)

É perceptível a visão preconceituosa dos alunos e da pesquisadora e, por que não dizer, também de muitos professores que compartilham esse olhar e ensinam a língua sob a lógica do certo e do errado, tomando a língua a partir da forma, e não do uso. Embora se tenha avançado nos estudos sociolinguísticos, muito se tem a percorrer, a fim de que o ensino da língua não seja excludente, mas que a língua possa ser instrumento de inclusão social.

Além disso, há equívocos conceituais no que se refere aos termos variação, variedades, variantes. De modo geral, o conceito de variação refere-se ao fenômeno linguístico, que tem na heterogeneidade a principal característica da língua- propriedade intrínseca da língua; variedade constitui as diversas formas de usar a língua; variante seria duas ou mais formas de se dizer uma mesma produção linguística. (TARALLO, 1997)

Embora haja estudos e críticas acerca do ensino sob a perspectiva variacionista, ainda se aborda o assunto de maneira preconceituosa, reforçando, amiúde, a soberania da *normapadrão*. A exemplo tem-se os conhecidos episódios do personagem Chico Bento, caracterizado como caipira e estigmatizado, estereótipo da fala “errada”, exposta como engraçada e desprestigiada. O referido personagem foi utilizado no material apresentado por Teixeira (2014)

Segundo Bagno (2007), é tendência nos livros didáticos tratar a variação linguística como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas. Fica evidente a noção equivocada de que os falantes urbanos usam a língua de maneira “certa” e os que fazem parte da zona rural usam-na de maneira “errada”. As noções de certo e errado são problemáticas em ensino de língua que se propõe interativo e antipreconceituoso.

O autor vê problemas na utilização que os livros didáticos têm feito das histórias em quadrinhos do Chico Bento para abordar a variação linguística, por limitá-la a questões exclusivamente regionais. Essa situação pode gerar estereótipo e interpretações equivocadas de acontecimentos, pessoas, personagens pelos alunos.

Não há consenso nos livros didáticos a respeito de como trabalhar a oralidade com os gêneros orais formais e públicos. Em geral, a oralidade é visualizada como meio de efetivação das atividades de linguagem, sem reflexão sobre a produção do texto oral, enfatizando a variedade

linguística, com noção altamente preconceituosa. “Insistir na superioridade da norma culta, entendida não como a que se fala, mas sim como a que se quer que fale, e, em consequência, no seu uso privilegiado ou exclusivo, inclusive na escola, é uma forma perversa de exclusão”. (BRITTO, 2001, p. 107)

1.5 Ensino de oralidade na escola

O debate sobre o ensino da oralidade se dá recentemente, embora nos tempos antigos houvesse a preocupação com o desenvolvimento das habilidades orais. Na Grécia antiga, os jovens eram preparados para a vida política e falar em público era aprendido por meio da “Retórica”, disciplina que se constituía na arte de falar bem. A centralidade desse ensino estava na argumentação, com a finalidade de persuadir o público ouvinte.

A partir dos anos de 1980, os estudos linguísticos tomaram novos rumos, surgindo um movimento de análise do ensino de Língua Portuguesa, que questiona desde os objetivos de ensino até as metodologias e formação docente. Em consequência, a escola é afetada e críticas ao ensino normativo de língua são evidenciadas.

No caso da oralidade, tiveram contribuição importante os diversos campos, como a Sociolinguística, a Pragmática, a Psicolinguística, a Semântica Enunciativa, a Análise da Conversação e do Discurso, a Linguística Textual (FÁVERO et al., 2012). No Brasil, destacam-se os estudos dos grupos de projeto da Gramática do Português Falado no Brasil, coordenado por Ataliba Teixeira de Castilho (1990) e os trabalhos de estudos da Norma Urbana Culta do Brasil (Projeto NURC), sobretudo o grupo de São Paulo, coordenado por Dino Preti (1999). Essas pesquisas impulsionaram mudanças no estudo de língua.

É consensual que o ensino da oralidade aconteça de maneira contextualizada, em consonância com as práticas linguísticas da escrita, da leitura e da análise/reflexão sobre a língua.

Não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 1998, p.13).

Mesmo fora do ambiente escolar, a oralidade demonstra força e contribui na formação cultural e na preservação das culturas não escritas, em que, pela fala, muitas narrativas foram registradas. Muitas, inclusive, são utilizadas nas aulas de linguagem.

O comprometimento e envolvimento dos que fazem a escola, não somente o professor de Língua Portuguesa, mas também a equipe gestora e pedagógica, contribuem para o aprendizado significativo. Compreender a língua como elemento constitutivo do ensino permite a formação de alunos com repertório linguístico, tanto na fala quanto na escrita e, assim, com condições de plena participação na sociedade.

Embora os estudos linguísticos tenham avançado no campo da oralidade, parecem poucas as mudanças na escola brasileira, ainda que os documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) tenham estabelecido objetivos e estratégias no seu ensino, levando em consideração a diversidade de gêneros orais e contextos de uso público da fala. O contato com a realidade da sala de aula mostra que a oralidade, por um lado, continua abordada por práticas tradicionais, como a utilização da conhecida leitura em voz alta; por outro lado, verifica-se esforço por boa parte de professores na condução de um ensino de língua interativo, em que se destacam atividades contextualizadas.

O que ensinar quando a oralidade é designada como objeto didático?

Assim inicia a provocação de Costa Maciel e Barbosa (2017), afirmando que a indagação é feita pelos professores de Língua Portuguesa no momento em que se deparam com orientações dos documentos curriculares para a educação básica e com programas nacionais de escolha dos livros didáticos. Para tanto, as pesquisadoras desenvolveram questionário com alguns professores de língua portuguesa sobre o trato com a oralidade.

As escolhas docentes sobre que oralidade ensinar e como ensinar também estão permeadas pela(s) perspectiva(s) de linguagem(ns) assumidas por eles. Enfim, todas as nossas escolhas carregam em si vieses teóricos que norteiam a nossa prática pedagógica. Tomar a oralidade sob o viés da interação é compreendê-la sob o prisma do contínuo tipológico dos gêneros que trata da relação da fala com a escrita considerando a diversidade de gêneros (nas modalidades oral e escrita), seu contexto de produção e de realização; seus objetivos e funções sociais. (COSTA MACIEL; BARBOSA, 2017, p. 50 e 51)

Na apresentação do livro *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*, Leal e Gois (2012) propõem o debate sobre oralidade com a seguinte questão: “Na escola também se ensina a falar? Por quê?”.

Uma das situações apresentadas refere-se ao menor prestígio curricular desse eixo na educação básica, nas práticas de ensino de todos os níveis de escolaridade. Como já dito, predomina a concepção de que a fala seria espontânea e, por isso, não precisaria ser ensinada. Outra questão tem a ver com a aptidão à fala: bem ou não, as pessoas falam, não sendo, portanto, necessário ensinar alguém a ser um “bom falante”. Essas ideias são refutadas pelos estudiosos,

que defendem a necessidade de ensinar a falar na escola, observando que ainda não se sabe como ensiná-la; é uma modalidade complexa, havendo dúvidas sobre sua compreensão e, conseqüentemente, como constituí-la enquanto objeto de ensino.

De fato, a oralidade não é aprendida apenas na escola, mas é importante a apreensão de conhecimentos linguísticos que permitam ao indivíduo inserir-se nas diversas circunstâncias em que a fala é necessária.

Alguns estudiosos entendem que, ao se definirem os objetivos didáticos, devem-se contemplar, pelo menos, quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral. “São elas: valorização de textos da tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e sua relação entre fala e escrita e produção e compreensão de gêneros orais”. (LEAL; BRANDÃO; NASCIMENTO, 2012, p. 16)

Existem diversos trabalhos sobre como trabalhar a oralidade. Estudiosos da linguagem direcionam suas pesquisas para uma pedagogia do oral em sala de aula. Um deles é Ramos (1999). A autora rejeita a visão de ensino que privilegia a escrita em detrimento da fala, por ser a fala mais coloquial e que a escrita se veicularia apenas em textos formais. Segundo Ramos, devem-se rever conceitos de fala, escrita, norma, texto, para que o ensino de língua possa ser fundamentado. A autora defende o ensino de língua materna tendo a modalidade oral como ponto de partida, visto ser efetivamente realizada pelo falante; além disso, argumenta em favor de ensino não preconceituoso, daí a necessidade da reflexão em sala de aula das variedades linguísticas. Essa postura de ensinar língua possibilita ao aluno a percepção de que o preconceito com a linguagem é de natureza social, e não linguístico.

Fávero *et al.* (2012) defendem o trabalho com a oralidade, que deve ocupar lugar de destaque no ensino de língua. Justificam tal relevo destacando o fato de o aluno já saber falar quando chega ao ambiente escolar e domina, na essência, a gramática da língua e por, nos primeiros anos escolares, a fala influenciar na realização da escrita, sobretudo no que tange à representação gráfica dos sons.

Quanto à escola, não se trata obviamente de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada –, isto é, procurando torná-los “políglotas dentro da sua própria língua” (Bechara, 1985). (FÁVERO *et al.*, 2012, p.14)

As autoras sugerem que, com base em textos orais produzidos e gravados pelos alunos, desenvolvam-se atividades de identificação de tópicos e subtópicos, relacionando-os à produção de textos escritos, a fim de verificar como se estruturam os parágrafos. Outras propostas em que

haveria diálogo entre a oralidade e a escrita são: sinalizar marcas de oralidade em textos jornalísticos, descobrindo os sentidos expostos; nas crônicas, descrever a construção dos personagens; realizar comparação entre textos orais e escritos elaborados pela mesma pessoa e em dois textos orais elaborados por pessoas diferentes, em contextos distintos de comunicação.

Castilho (1998, p. 24) propõe a reflexão sobre a linguagem a partir do “emparelhamento da língua falada e da língua escrita”. Para tanto, far-se-ia a combinação dos seguintes textos: conversação simétrica/diálogos em peças teatrais; conversação assimétrica/cartas, crônicas, noticiários de jornais e revistas; aulas e conferências/narrativas e descrições contidas em romances e contos. O autor constrói sua proposta de forma modular, apoiada em vetores: vetor teórico, vetor metodológico e vetor pedagógico.

(1) Vetor teórico: da língua como atividade social (e, portanto, de um modelo funcional de gramática) para a língua como uma estrutura (donde um modelo estrutural de gramática), e finalmente para a língua como uma atividade mental (com a apropriação das descobertas da gramática cognitiva, cujas observações transcendem o Português, buscando comparações com outras línguas). (2) Vetor metodológico: da Análise da Conversação para a Linguística do Texto e desta para a Gramática; da LF para a LE, passando por uma caracterização comparativa dessas modalidades, mediante a recolha de recortes variados da língua, de forma a abranger variedades regionais não escolarizadas, documentos da norma culta, variedades de registros, emparelhando-os conforme sugerido acima. (3) Vetor pedagógico: das aulas de veiculação de "pacotes prontos", para as aulas como uma oportunidade para o desenvolvimento da reflexão e da descoberta, alimentadas por projetinhos de pesquisa a partir de dados previamente selecionados, em que a reflexão vem primeiro e a classificação vem depois. Esta é, sobretudo, uma proposta formulada em termos necessariamente experimentais, que precisará ser testada em classe, após uma preparação prévia dos professores interessados”. (CASTILHO, 1998, p. 24)

Marcuschi (2001), por sua vez, listando experiências desenvolvidas com alunos de Letras, propõe atividades de retextualização, nas quais, a partir de um texto oral, passa-se a outros, num processo contínuo de reescrita, tentando manter as informações básicas, mas alterando o original passo a passo; com as modificações realizadas, as informações sofrem mudanças, o que pode ser debatido com os envolvidos.

Atividades como as relatadas demonstram como se estruturam textos orais e escritos; são possibilidades que exigem participação ativa do aluno, pois tratam da construção do seu próprio conhecimento, por meio da produção da leitura e produção de textos, inclusive envolvendo a análise linguística, não como fim em si mesma, mas como parte integrante do ensino de língua. Conforme recomenda Castilho (1998, p. 24), “a reflexão vem primeiro e a classificação vem depois”.

Essas atividades podem ser reformuladas conforme a realidade de cada comunidade escolar e englobam práticas linguísticas não só de oralidade, mas também de escrita, leitura, análise linguística.

A proposta de uma espécie de conteúdo programático mínimo, para que não ocorram simplesmente comentários gerais e superficiais, ou preconceituosos, a respeito dos textos. Por exemplo, pode-se trabalhar com textos teatrais, mas não como se eles fossem um exemplo de fala espontânea; é possível cotejar textos orais e escritos produzidos pela mesma pessoa, mas não apenas para destacar exemplos de gírias ou algo semelhante; também é interessante verificar como se estrutura um trecho de conversação espontânea, mas não para identificar desvios da norma culta. É ilusão pensar que com essas atividades se está trabalhando a oralidade. (SANTOS, 2018, s/p)

Cabe à escola, portanto, pensar em proposições que ampliem o ensino de língua materna, assumindo a oralidade como perspectiva pertinente de ensino. Evidências teóricas e empíricas são apresentadas como premissas e pontos de partida para admitir a relevância da oralidade como objeto de ensino. São elas:

1. A língua é heterogênea, variável e seu estudo não se esgota na análise de propriedades intrínsecas;
2. Em relação à língua, a escola tem no ensino da escrita sua missão fundamental, mas não única;
3. Quando apreende a escrita, o aluno se torna bimodal na sua própria língua materna;
4. O uso da língua se dá em textos, sejam eles falados ou escritos e não em unidades isoladas. (MARCUSCHI 1996, p.2)

Na premissa 1, verifica-se concepção de língua pautada no uso, levando em conta as condições de produção e recepção, vista não como código – isto é, nos aspectos formais – deixando de fora relevantes aspectos, como a variação, mas como objeto heterogêneo; com isso, desloca-se o interesse no código para o uso efetivo da língua. No ensino, isso repercutiria no trabalho com a fala e a escrita, percebidas como duas modalidades da mesma língua, sob o viés do contínuo de variações. A competência comunicativa enquanto domínio de formas, numa perspectiva de código linguístico, passaria a ser um subconjunto dos fatores de adequação, reduzindo a ênfase no ensino da gramática.

Na premissa 2, assume-se o ensino da escrita como preferencial, visto que o aluno vai à escola para aprender a escrever. Mas não se pode negar a relevância da fala no início da escolarização. Nesse ponto, o tratamento dado à oralidade é tão pertinente quanto o dado à estrita relação entre o desenvolvimento da fala e a aquisição da escrita.

A premissa 3, relativa à “bimodalidade”, pressupõe o domínio pelo aluno das modalidades escrita e falada. Trata-se da aquisição da escrita a partir de sua aprendizagem formal, em conjunto com o que já aprendeu no ambiente familiar – no caso, a fala. Nessa direção, levam-se em conta as formas consideradas *padrão* e as formas em desacordo com padrão. No cenário escolar, é inviável priorizar o *padrão*, visto que a língua é heterogênea e, dependendo do contexto, usa-se uma variedade ou outra. Assim, trata-se de ampliar o domínio linguístico do aluno, de fazê-lo conhecer a língua-padrão como possibilidade de registro. Ensinar o “padrão”, escrito e falado, não é opção incorreta, porém há que considerar as variedades.

Na premissa 4, destaca-se a centralidade do ensino de língua a partir de textos. Não cabe o ensino por meio de frases isoladas e descontextualizadas: “Só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua” (ANTUNES, 2003, p.44). Com base nessa premissa, as atividades de ensino de língua são processo integrado de produção oral, escrita, leitura, compreensão, por meio de exercícios escolares coerentes e significativos.

Além dessas premissas, Marcuschi (1996) acrescenta outra questão, a que chama de *perspectiva de similaridade*. Tal ideia traz o entendimento de que, mais que diferenças, há semelhanças entre as variedades linguísticas. Essa perspectiva ajudaria a desenvolver ensino de língua sem preconceito: “oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade” (DIONÍSIO, MARCUSCHI, 2010, p. 15).

Todos esses estudos comprovam a relevância do trabalho com a oralidade na escola. Um dos argumentos reside na concepção de linguagem como processo de interação, em que o falante pratica ações que não conseguiria sem ser pela fala. Geraldi (2003) alerta sobre o lugar privilegiado ocupado pela modalidade oral no processo de interação. Tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita da língua permitem a interação entre as pessoas, mas, em certos momentos, a fala é mais efetiva. Uma das funções da escola, portanto, está em fazer ensino de linguagem que o aluno transite conscientemente por ambas as modalidades e nas diversas instâncias sociais.

Mesmo com o fomento do debate sobre oralidade, os professores continuam sem saber como ensiná-la. É comum professores conceberem que realizar atividades, como dramatização e debate sejam suficientes para o tratamento da oralidade em sala de aula, porém essa concepção simplifica o trabalho com a oralidade. As questões postas acima devem ser consideradas e melhoradas, a fim de que haja compreensão do trabalho com a oralidade na escola.

Espera-se que a escola prepare o aluno para falar em público em situações monitoradas, em que há necessidade de planejamento – caso que Marcuschi (2002) considera como

“oralização da escrita”. Resulta que a importância da oralidade na escola está em propiciar atividades escolares em que é preciso usar a fala, tais como debate, seminário, entrevistas.

A oralidade, como objeto de estudo, parece ter alguma consolidação, mas ainda busca se afirmar nas práticas de ensino. Essa situação gera incerteza sobre que ensinar no campo da oralidade. A questão não parece resolvida nos documentos norteadores do currículo da educação básica, como os PCN e a BNCC. São dois documentos que trazem a oralidade como eixo linguístico, junto com escrita, leitura e análise linguística e semiótica, estas com objetos de ensino concretos, definidos e identificáveis.

1.6 Oralidade nas dissertações do Profletras

Em levantamento no repositório de dissertações do Mestrado Profissional em LetrasProfletras, encontrei 36 pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2015 a 2019, que tratam da temática oralidade. Dessas, 13 abordam sobre práticas de oralidade como objeto de ensino em sala de aula, 5 analisam o tratamento da oralidade/gêneros orais nos livros didáticos, outras 5 relacionam-se à oralidade e à escrita no ensino de língua e 13 relacionam-se aos gêneros orais como maneira de trabalhar a oralidade em sala de aula.

Quadro 1 – Tabela de Dissertações do Profletras que tratam sobre Oralidade

Práticas de oralidade como objeto de ensino em sala de aula				
	Título	Autor	Universidade	Ano
1	A Modalidade Oral no ensino de Língua Portuguesa	Waldiana Feitosa de Lima Silva	Univ. Federal do Ceará	2018
2	Práticas de Oralidade: Narração do livro visual nas aulas de Língua Portuguesa	Maria do Socorro Viana Oliveira	Univ. do Estado da Bahia – UNEB	2015
3	Relações entre práticas de oralidade e letramento literário: O leitor no exercício de sua potência	Sóstenes Renan de Jesus C. Santos	Univ. Federal de Campina Grande	2015
4	A importância da contação de histórias na sala de aula: uma proposta de incentivo ao desenvolvimento da oralidade	Andrea Bernardes de Lima	Univ. Fed. da Paraíba	2015
5	A rádio escola como ferramenta pedagógica: a oralidade nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental	Tânia Maria Dias Felix	Univ. Federal de Campina Grande	2016
6	O papel da entoação no desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa no ensino fundamental II	Alexandra de Souza	Univ. Federal do Triângulo Mineiro	
7	A representação da oralidade no texto teatral: entre a escrita e a encenação	Ana Lúcia da Silva Cabral de Mendonça	Univ. Federal de Pernambuco	2019
8	Narrativas orais: dos filmes animados aos enredos criativos na escola	Nancy Santos Caldas	Univ. do Estado da Bahia – UNEB	2015
9	Filme “Vida Maria” como estímulo para narrativas orais de experiências pessoais	Sônia Cristina Santos Scavello Guimarães	Univ. do Estado da Bahia – UNEB	2015

10	Produção de cordéis na escola: criatividade, pertencimento e oralidade	Nara da Silva e Silva	Univ. do Estado da Bahia – UNEB	2017
11	Análise do desenvolvimento da oralidade através da contação de textos literários	Márcia Cristina Pereira Dos Santos	Univ. Federal de Minas Gerais – UFMG	2018
12	Saber... E saber fazer: implicações teóricas e práticas no tratamento da modalidade oral no ensino de LP.	Antonia Maria de Freitas Oliveira	Univ. Federal do Rio Grande do Norte	2015
13	O estudo da prosódia por meio de atividades lúdicas no ensino fundamental II	Leidiane de Oliveira	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2019
Tratamento da oralidade/ gêneros orais nos livros didáticos				
14	Análise da oralidade em livros didáticos de LP do 9º ano do ensino fundamental: utilizando os gêneros midiáticos	Cátia do Nascimento Santos Medeiros	Univ. Federal Rural de Pernambuco - UFRPE	2016
15	Ensino de Gêneros Oraís: uma análise propositiva em livros de língua portuguesa do ensino fundamental	José Givaldo Abreu de Araújo	Univ. Federal Rural de Pernambuco - UFRPE	2016
16	Aspectos prosódicos da oralidade no ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II	Juliana Ferreira e Silva	Univ. Federal do Triângulo Mineiro	2016
17	Oralidade no ensino fundamental: análise de atividades em livros didáticos do 6º ano	Geórgia Thallma G. Rodrigues Mota	Univ. Federal de Campina Grande	2015
18	A oralidade no ensino de língua portuguesa em livros didáticos pra EJA: reflexões e proposições	Francisca Fabiana da Silva	Univ. Federal do Rio Grande do Norte	2015
Relação entre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa				
19	O entrelaçamento da oralidade com a escrita na produção de narrativas escritas de alunos do ensino fundamental	Odília Olinda de Oliveira Vieira	Univ. Federal do Triângulo Mineiro	2016
20	Argumentação e discurso político: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do EF	Josefa Almeida da Silveira	Univ. Federal de Sergipe	2016
21	Leitura e produção de textos orais e escritos – uma proposta de atividades com ênfase na argumentação	Francisca Rejane Silva C. Pereira	Univ. Federal de Campina Grande	2016
22	Oralidade na sala de aula: uma proposta didática para o sétimo ano do Ensino Fundamental	Maria de Fátima de Mello	Univ. Federal de Uberlândia	2016
23	A influência da leitura em voz alta na revisão de textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental	Shirley Cristina Miranda	Univ. Federal de Minas Gerais	2015
Gêneros orais como maneira de trabalhar a oralidade em sala de aula				
24	O Gênero debate no ensino fundamental uma vivência de ensino-aprendizagem mediada pelas sequências didáticas	Gracilene Barros da Silva	Univ. Federal da Paraíba- Campus	2015
25	Oralidade e letramento no ensino de LP: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal	Sônia Alves Dantas	Univ. Federal de Uberlândia	2015
26	O gênero entrevista e as práticas de linguagem no ensino de EJA	Adriana Ribeiro de Lima dos Santos	Univ. Federal da Paraíba	2019
27	O debate regrado no desenvolvimento da argumentação escolar na modalidade oral da LP	Paula Wanessk Guimarães Medeiros	Univ. Federal de Pernambuco	2018
28	Oralidade em sala de aula para além dos gêneros informais: uma proposta interventiva com gênero de opinião	Fernando Alves de Oliveira	Univ. Federal da Paraíba	2015
29	Práticas de oralidade como perspectiva de letramento, mediadas pela rádio escolar	Maria do Carmo Prado de Jesus Lima	Univ. Federal de Sergipe	2016
30	O seminário na sala de aula: teoria, análise e intervenção	Raquel Longuinho Lopes De Almeida	Univ. Federal de Uberlândia	2017
31	Argumentação na oralidade: uma proposta de ensino a partir dos gêneros diálogo argumentativo e debate	Terêsa Cristina Cardoso de Souza Viana	Univ. do Estado da Bahia – UNEB	2017
32	A exposição oral na apresentação do trabalho de conclusão do fundamental: O slide como apoio à oralidade	Cínthia Henrique Galindo	Univ. Federal Rural de Pernambuco – UFRPE	2018

33	Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião	Débora Cunha Costa Gama	Univ. Federal de Sergipe	2018
34	Conteúdos da oralidade: uma proposta de intervenção pedagógica com o gênero discursivo seminário escolar	Cinara Sousa da Silva	Univ. do Estado da Bahia	2019
35	Ensino do gênero oral textual/discursivo debate: estratégias argumentativas	Edilma Marinho Ribeiro Gomes	Univ. Federal da Paraíba	2018
36	Oralidade e ensino de língua portuguesa: o gênero seminário em sala de aula	Francisco Aparecido de Almeida Silva	Univ. Federal do Rio Grande do Norte	2018

Fonte: Repositório de dissertações do Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Elaboração própria.

Embora categorizadas em temáticas, algumas dissertações mantêm relações entre si, de modo que poderiam estar em duas temáticas, mas optei em agrupá-las em uma delas para melhor organização do trabalho.

As dissertações agrupadas na primeira parte referem-se às práticas de oralidade como objeto de ensino em sala de aula. Pela leitura do resumo, percebe-se a preocupação dos pesquisadores em apresentar a modalidade oral como parte integrante no ensino de Língua Portuguesa; algumas partem da utilização de estratégias textuais; outras observam aspectos particulares no campo do oral, como o estudo da prosódia.

Por tratar a oralidade como objeto de ensino escolar e ser linha de debate da minha pesquisa, elegi oito dissertações do primeiro quadro para examinar, seguindo a ordem em que elas foram encontradas no levantamento do estudo.

A dissertação “A Modalidade Oral no ensino de Língua Portuguesa”, de Waldiana Feitosa de Lima Silva (2018), coloca a modalidade oral como caminho da promoção de competências comunicativas dos alunos, a partir da análise da conversação, com base no Projeto NURC (Norma Urbana Culta) para investigação, tomando o 9º ano do ensino fundamental para a execução da proposta de ensino. As estratégias de ensino estavam ligadas à adequação linguística, a fim de que o aluno obtivesse “condições de felicidade” no projeto de dizer pretendido. O projeto preocupou-se em capacitar o aluno na adequação da fala nos contextos formais e informais, fazendo-o perceber a importância do papel social do discurso nas instâncias públicas.

A proposta de ensino é interessante, dinâmica, retratando a realidade do cotidiano escolar, porém parece contribuição momentânea, assim como diversos projetos de ensino. Fazer proposições para o ensino é relevante, pois são tantas as demandas dos professores no que se refere ao como ensinar, como desenvolver atividades criativas no decorrer do ano. Mais do que aplicar dinâmicas, o efeito interventivo deve contagiar professor e alunos no decorrer do processo de ensino. Esse agir cotidiano é desenvolvido por outros desafios, às vezes burocráticos, como

preenchimento de diários, falta de infraestrutura adequada, que, amiúde, desmotivam a constância do ensino com interatividade e dinamicidade.

Na dissertação “Práticas de Oralidade: Narração do livro visual nas aulas de Língua Portuguesa”, de Maria do Socorro Viana Oliveira (2015), apresenta-se proposta de intervenção com alunos do 8º ano do ensino fundamental e tem o objetivo de desenvolver a expressão oral dos alunos, a partir da produção de narrativas, com leitura de imagens, de livro literário visual (expressão usada pela pesquisadora). As histórias foram gravadas em áudio e transcritas, tendo como base as normas do Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC). O trabalho concluiu que essa estratégia contribui para aperfeiçoar a constituição linguístico-discursiva do público atingido. No texto, percebe-se que a pesquisadora coloca os gêneros diálogo e conversação como os mais usados na escola, no que se refere à prática da oralidade, porém, segundo ela, deve-se utilizar a narrativa como recurso para o desenvolvimento da oralidade do aluno, pois esse tipo textual tem ligação com o ato de contar, sendo ação constante na fala humana.

O estudo defende a necessidade de ensino de língua a partir da concepção de língua de caráter interativo, sem dicotomizar as modalidades falada e escrita, ambas complementando-se, utilizando, para tanto, gêneros textuais orais, com destaque à oralidade, visto que a supremacia da escrita impera em muitos contextos no ensino-aprendizagem de língua materna.

Ainda não se tem claro como trabalhar a oralidade de forma sistemática. Reconhece-se sua importância, mas não se sabe como fazer. Às vezes, as propostas limitam-se a atividades de debates, seminários, conversas espontâneas, diálogos, como se a realização dessas atividades fosse suficiente para que acontecesse o trabalho com oralidade. Os PCN (1998) servem de fundamento em praticamente todas as dissertações. Mas, nota-se, muitas vezes, que fica só na citação. Não se evidencia o lugar da oralidade em sala de aula. Defende-se sua importância, mas como se trabalhar ainda permanece indagação dessa pesquisa: “Que bicho é esse”?

Ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (PCN, 1998, p. 67).

Na dissertação “Relações entre práticas de oralidade e letramento literário: O leitor no exercício de sua potência”, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos (2015) aplicou um projeto de intervenção com alunos do 9º ano do ensino fundamental, envolvendo a prática leitora de textos literários infanto-juvenil, em que os alunos teriam de planejar a fala para contar o que haviam lido. O autor entende que, com essa atividade, o aluno participa de evento de letramento, sendo estimulado a ler e oralizar. O processo consistia em “ler – (aprender a) gostar de ler – compreender

e fruir – socializar as leituras pela fala” (p. 12). O tratamento dado à oralidade está ligado à desenvoltura linguística oral do aluno, a partir da leitura de obras literárias, relacionadas à faixa etária do alunado.

Em “A importância da contação de histórias na sala de aula: uma proposta de incentivo ao desenvolvimento da oralidade”, de Andrea Bernardes de Lima (2015), a oralidade foi desenvolvida por meio da contação de histórias de tradições orais (contos, mitos e lendas), aplicada por projeto de intervenção – sequência didática. O público são alunos do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública. A autora concluiu que recontando histórias, participando de situações de interação oral, respeitando a fala do outro, aumentando o sentimento de autoconfiança, os alunos aprenderam a valorizar a literatura oral, conheceram suas características e aprenderam algumas técnicas do narrador de histórias contemporâneo.

Em “A rádio escola como ferramenta pedagógica: a oralidade nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental”, Tânia Maria Dias Felix (2016) objetivou apresentar a rádio-escola como recurso de atividades com oralidade nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. Propõe atividades de leitura e produção de gêneros textuais orais para alunos do 7º ano. Segundo a autora, a oralidade ainda tem forte tendência saussureana, no que concerne à sua concepção enquanto objeto de estudo. Foram com os estudos de Bakhtin, sustenta ela, que a oralidade teria passado de objeto de estudo a objeto de ensino, a partir dos gêneros textuais. Defende, assim, a prática de ensino da oralidade planejada e executada na perspectiva da leitura e produção dos gêneros textuais orais, possibilitando a abordagem da língua em situação viva, de realização concreta, observando-se aspectos como nível de formalidade, turno de fala, saber escutar quando o outro fala, a partir das orientações dadas pelos documentos oficiais curriculares, na época os PCN. A pesquisadora propõe que as atividades de oralidade sejam realizadas em consonância com atividades da escrita, verificando as especificidades de cada modalidade. A partir de quadro comparativo entre a escrita formal, o oral formal e o oral informal, conclui que as habilidades linguísticas para a escrita formal são tão exigentes e complexas quanto às habilidades da produção oral formal.

Na dissertação “O papel da entoação no desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa no ensino fundamental II”, Alexandra de Souza (2019) apresenta concepção de oralidade ancorada em autores como Castilho e Marcushi. Segundo a autora, o desenvolvimento da oralidade estaria associado a trabalho feito com a entoação (prática social interativa trabalhada por meio de atividades que façam sentido aos alunos). Para tanto, seriam necessários momentos de diagnósticos, a fim de verificar as dificuldades dos alunos no desenvolvimento da modalidade

oral. Defende, baseada em Marcuschi (1999), que faltou maior clareza dos PCN no tratamento da oralidade, além da ausência de sugestões adequadas ao tratamento empírico; as propostas são consideradas vagas. A oralidade foi tratada pela perspectiva da escrita. Aborda, ainda, que haja confusão teórica entre oralidade e oralização de textos escritos, por parte dos docentes pesquisados. Desenvolve análise de uma unidade do livro didático “Português Linguagens 7º ano”, dos autores Cereja e Magalhães (2015). Verifica como esta obra aborda o ensino da oralidade, em especial, o aspecto prosódico da entoação. A partir da análise, ela constatou que as atividades são expostas de forma superficial quanto à apresentação, terminologia e instrução de uso do elemento prosódico em estudo; além disso, aplicou questionário aos professores de língua portuguesa de uma escola, cujo objetivo foi conhecer suas concepções acerca da modalidade oral. Os resultados indicaram certa confusão, por parte de alguns professores, entre a concepção de oralidade e a oralização de textos escritos. A proposta de intervenção é de que se propicie reflexão no ensino da entoação em sala de aula, com alunos do 7º ano, por meio da produção de caderno de atividades complementares, para o ensino da entoação da língua portuguesa, embasada na unidade do referido livro didático. Percebeu-se, portanto, que defende a entoação como objeto ensinável no campo da oralidade.

A dissertação “A representação da oralidade no texto teatral: entre a escrita e a encenação”, de Ana Lúcia da Silva Cabral de Mendonça (2019), apresenta concepção de oralidade materializada a partir da conversação. Nesse sentido, segundo a pesquisadora, as práticas docentes quanto ao ensino da oralidade devem ser feitas de forma mais intuitiva e menos respaldadas na Análise da Conversação e na Linguística Textual. Seu estudo considera que a oralidade é o meio de desenvolver atividades em que o objeto de ensino é o texto escrito numa perspectiva dos multiletramentos. Ela investiga como se dá a representação da oralidade no texto teatral escrito e a relevância dos fenômenos orais na construção do texto teatral e, conseqüentemente, para a representação cênica. Para a autora, o estudo do texto teatral pode proporcionar o desenvolvimento das expressões oral, escrita e corporal do aluno. Propõe oficinas de jogos teatrais com textos literários, por meio da Análise da Conversação e intervenção pedagógica com a utilização de textos teatrais.

Na esteira de Marcuschi e Preti (2004), é relevante a ressalva com o trabalho a partir do texto teatral, a fim de que não haja equívoco no trato com o ensino da oralidade. Os autores afirmam ser simulação de fala os textos apresentados nesse gênero oral. Não se descarta a pertinência do desenvolvimento da expressão oral trazida pelo teatro, inclusive o trabalho com a timidez, a partir da realização desse trabalho.

Em “Narrativas orais: dos filmes animados aos enredos criativos na escola”, de Nancy Santos Caldas (2015), a oralidade está relacionada ao desempenho individual do aluno, evidenciando fatores como desenvoltura na fala. Como objeto escolar, a prática da oralidade é percebida a partir da produção de narrativas orais, inspiradas em filmes animados. A pesquisadora investigou o fraco desempenho dos alunos do 6º ano em produzir narrativas orais e sugeriu proposta de intervenção pedagógica, que visassem à produção de narrativas orais, a partir de filmes animados no ensino da língua portuguesa, gênero textual atrativo para essa faixa etária, com expectativa de potencializar a expressão oral dos envolvidos.

A partir do estudo dessas dissertações, percebeu-se que a oralidade enquanto objeto de ensino está atrelada ao ensino de certos usos da fala, como a entoação, ou à execução de atividades que proporcionem a desenvoltura da expressão oral, alcançada pela utilização do texto teatral, por exemplo. Apesar do esforço dos docentes de trabalhar com a oralidade em sala de aula, o ensino fica restrito a alguns gêneros orais secundários, algumas vezes, sem precisão metodológica ou sem constância no processo de ensino, limitando-se a oficinas, sequências didáticas, com delimitação de tempo para ocorrer. Evidentemente que são possibilidades de trabalho efetivo com oralidade em sala de aula, mas não é certo que produzam reflexão sobre como desenvolver o trato da oralidade de maneira sistemática e consistente.

2. QUE PROPÕE A BNCC PARA O TRABALHO COM ORALIDADE NA ESCOLA?

Com a aprovação em 2017, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento oficial curricular da educação básica, no Brasil, a **Oralidade** é denominada de **eixo/práticas de linguagem** no componente curricular Língua Portuguesa. Anterior a esse documento, tinha-se como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), que serviram de base para a formação curricular na educação básica, a partir dos anos de 1990. Nesse documento, a oralidade também foi conceituada como eixo.

2.1 Apresentando a BNCC com ênfase na Língua Portuguesa

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento normativo que estabelece, em sua proposição, “o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p. 7). A versão definitiva foi encaminhada em abril de 2017 pelo Ministério da Educação – MEC ao Conselho Nacional de Educação – CNE e aprovada para a execução nas escolas. Além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar de

aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC seria instrumento fundamental. A ideia, portanto, é a de que haja a unidade curricular, tendo em vista, porém, as especificidades das regiões.

Por ser um documento que tem intenso impacto na educação básica, é relevante aprofundar as questões que emergem dele, pois contribuem na percepção do modelo de projeto educacional adotado pelo documento, sendo insuficiente somente segui-lo como parâmetro absoluto na formação do currículo escolar.

A BNCC fundamenta-se pedagogicamente em dez competências gerais, garantidas a partir das aprendizagens essenciais. Tais competências são apresentadas de maneira que se interrelacionam e se desdobram no tratamento didático nas três etapas da educação básica (infantil, fundamental e médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (p. 8 e 9).

Competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (p. 8), enquanto as *habilidades* expressariam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Nesse sentido, há certa implicação no entendimento do que sejam competência e habilidade no documento, dando a entender que ensino relaciona-se com aprendizagem parametrizada, em conformidade com os modelos de eficiência e indicadores, como IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Apesar de apresentar valores emocionais, trata-se de conceito de valor no campo ideológico, que se concretiza na realidade pragmática e presa às exigências do mercado de trabalho.

Diante disso, a BNCC sustenta que as competências e diretrizes são comuns, enquanto os currículos seriam diversos. Segundo o documento, os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências. A LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados.

Estruturalmente, o ensino fundamental na BNCC está estruturado em cinco *áreas do conhecimento* (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso), as quais, por sua vez, dividem-se em *componentes curriculares*. No caso da área de linguagens, os componentes curriculares são: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (esse último, para os anos finais). Nesse item, a junção desses componentes curriculares denota visão simplória do conceito de linguagem, vista como expressão de

comunicação/pensamento; nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, ponto 4, defende-se “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” (p. 9).

Cada área de conhecimento estabelece competências específicas de área. No caso em questão, as *competências específicas de linguagem para o ensino fundamental*. Por sua vez, o componente curricular Língua Portuguesa, define as *competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*.

A etapa do ensino fundamental é dividida em *anos iniciais* (1º ao 5º ano) e *anos finais* (6º ao 9º ano). A organização do componente *Língua Portuguesa* não se dá apenas ano a ano, como na maioria dos outros componentes, incluindo blocos de ano; por exemplo, do 6º ao 9º ano ou blocos de dois anos – 6º e 7º ano, 8º e 9º ano, com o destaque de que essa opção não “represente qualquer tipo de normatização de organização em ciclos” (p. 84). Nesse sentido, dá-se a entender que não há obrigatoriedade na exposição de conteúdos em determinada série.

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular estabelece um conjunto de descritores – *as habilidades*, que estão relacionadas a distintos *objetos de conhecimento* – compreendidos como conteúdos, conceitos e processos – que, por sua vez, são ordenados em *unidades temáticas*.

Quadro 2 – Estrutura da BNCC- Ensino Fundamental



Fonte: (BRASIL, 2017, p. 28)

Essa organização estrutural foi ajustada ao componente curricular Língua Portuguesa, com as seguintes modificações: *unidade temática* foi substituída por *práticas de linguagem*, as quais correspondem aos *eixos*, consagrados em outros documentos, como os PCN; acrescentase ainda *campo de atuação-conceito* aplicado apenas no componente Língua Portuguesa. Esse conceito

considera os modos de realização e os principais contextos de uso da língua. Em outros documentos curriculares, essa ideia aparecia com o nome de esfera, assim definido por

Roxane Rojo, redatora do documento de Língua Portuguesa na BNCC, no Glossário CEALE (Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita): “instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos em nossa sociedade”.

Max Weber (*apud* ROJO, s/d) distingue esferas de atividade/ação/atuação humana e esferas de valores. Para Weber, a sociedade é constituída por “indivíduos” e “esferas” bem nítidas; há os indivíduos e as estruturas sociais constituídas pelos indivíduos em interação social (esferas). Essas esferas são, portanto, os campos das atividades humanas centrais que estabelecem as ações humanas em sociedade, através dos discursos e práticas. Já Mikhail Bakhtin (*apud* ROJO, s/d) utiliza *esfera* para referir-se à origem e desenvolvimento de certos gêneros.

Já na BNCC, o termo usado é *campos de atuação*, correspondendo à percepção da dinâmica da organização social do indivíduo; são eles: campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública (sendo estes dois últimos aparecem nos anos finais fundidos com a denominação campo da vida pública). (p. 82)

O campo da vida cotidiana limita-se aos anos iniciais por considerar o relacionamento pessoal imediato, os laços familiares, os primeiros relacionamentos interpessoais no âmbito doméstico e, depois, escolar.

O campo artístico-literário é um campo independente, abrangendo os dois ciclos – anos iniciais e anos finais. Corresponde à formação estética e está ligada à recepção e produção de textos literários.

O campo das práticas de estudo e pesquisa refere-se à atividade de estudar e formar-se. Portanto, é o campo que aparece nos dois segmentos da vida escolar. Constitui a essência da dimensão formativa no âmbito escolar.

O campo jornalístico-midiático está ligado ao processo de comunicação, de interação e produção de valores, de conhecimento, de situações, mediados pela mídia das mais convencionais as menos convencionais.

O campo da vida pública corresponde às atividades de participação da vida social do indivíduo, de fazer compras, de participar da igreja, do sindicato, do clube, de encontros, de ações político-sociais, correspondendo à inserção do sujeito na vida social, fora do âmbito doméstico,

com regras mais definidas de comportamento e da linguagem, com gêneros textuais próprios. Nos anos finais, nesse campo é inserido o subitem *campo de atuação na vida pública*, sob o argumento de que, nessa etapa, as pessoas participariam mais ativamente na vida em sociedade.

Quadro 3 – Campos de atuação da BNCC- Ensino Fundamental

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 82)

2.2 Componente curricular Língua Portuguesa na BNCC

A BNCC, no componente Língua Portuguesa, assume formalmente a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já preconizada em outros documentos, como os PCN, em que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Essa linha de pensamento defende a centralidade no *texto* como unidade de trabalho no ensino de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que considera concepções e conceitos consagrados em outros documentos e orientações curriculares, tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, contextualizados nas esferas/campos de circulação dos discursos.

A finalidade expressa do componente Língua Portuguesa é

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 65-66)

O documento envolve o que seriam novos gêneros – “os digitais” – sustentando a necessidade de considerar a tecnologia no ambiente escolar, visto ser a manipulação das mídias integrante na vida humana. Nesse aspecto, a BNCC apresenta os conteúdos digitais de forma privilegiada e os expõem como demanda que se coloca para a escola (p. 67). As produções culturais da web são tratadas no documento como novas formas de linguagem, como “práticas de linguagem contemporâneas, (...) envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” (p. 66). Nessa perspectiva conceitual, tudo o que produz sentido (ou contribui para tanto) é conceituado como linguagem e, por consequência, processo de letramento. Desta

forma, letramento já não diz respeito às formas de pensar e agir decorrentes dos usos sociais da escrita, passando a implicar diversas dinâmicas de conhecimento e de uso de produtos da cultura, equivocadamente tomados por formas de linguagem. A confusão teórica é tamanha que se observa, no documento, a expressão paradoxal

“letramento da letra e do impresso” (p. 67).

2.3 Língua Portuguesa: anos finais do Ensino Fundamental

Segundo a BNCC, na etapa dos anos finais do ensino fundamental, o adolescente/jovem apresenta maior criticidade nos contextos comunicativos e estabelece mais contatos com interlocutores. No contexto sala de aula, aumenta o número de professores, assim como os componentes curriculares e as relações com outras áreas de conhecimento. Resulta disso o desafio de associar esses conhecimentos, com vistas à autonomia na formação do indivíduo. (p.

134)

No que se refere ao componente Língua Portuguesa, é possível que tenha havido contato com gêneros textuais diversos nas séries anteriores, estabelecido pelas práticas de linguagem e que novas experiências com outros gêneros serão adquiridas ou complementadas.

São privilegiados, nos anos finais do ensino fundamental, gêneros referentes à esfera pública, nos campos *atuação jornalístico-midiático* e *atuação da vida pública*, com ênfase nos gêneros do argumentar e persuadir. Nesse aspecto, a BNCC valoriza demasiadamente a questão midiática das práticas contemporâneas, como curtir, comentar, publicar notícias; verificadas em redes sociais, como FaceBook, Instagram. Nesse viés, dá ênfase ao fator das *fakenews*, assunto evidente no mundo virtual e que é merecedor de atenção no campo da pesquisa. Também são indicações da BNCC, as habilidades referentes ao campo tecnológico, como

ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros. (BRASIL. 2017, p. 137).

Além da temática *fakenews*, aparece na BNCC a valorização da temática do discurso de ódio, especialmente por conta da disseminação do preconceito das minorias – homossexuais, negros, índios, mulheres – embora se saiba que esse assunto não seja específico da disciplina, mas temática interdisciplinar, a ser tratada de maneira coletiva. Nesse aspecto, notam-se muitas demandas a serem executadas no componente curricular Língua Portuguesa. Essa lógica resulta,

talvez, da tentativa de responder às demandas oriundas das manifestações tecnológicas incluídas nesse componente.

Além dos gêneros jornalísticos, a BNCC sinaliza os publicitários, sustentada pelo conceito de “multissemiose”. Na BNCC, a linguagem é considerada objeto múltiplo (de fato, seriam linguagens). A partir dos textos publicitários, o documento apresenta o trabalho com a persuasão e o consumo consciente. A contribuição do professor de língua portuguesa, nesse processo de formação, seria de suma importância, porém não é função precípua da disciplina o trabalho com essas temáticas, que seriam apropriadamente entendidas como atividade multidisciplinar. Nota-se, na forma como se põe a questão no documento, evidente sobrecarga de conteúdo para o professor de Língua Portuguesa.

No campo de atuação da vida pública, a BNCC destaca o trabalho com os gêneros textuais ligados a aspectos legais (de lei) e de caráter normativos, como regimentos, estatutos, códigos, constituição federal, declaração dos direitos humanos. Cabe reafirmar a relevância do aluno de conhecer tais gêneros textuais, a fim de participar de forma atuante na sociedade, de lutar pelos seus direitos, assim como praticar seus deveres; contudo, não constitui conteúdo específico de Língua Portuguesa, a educação de valores como ética e responsabilidade na formação escolar, como propõe a BNCC.

Os gêneros didático-expositivos impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, constituem parte do campo das práticas investigativas. A BNCC indica o trabalho com textos-síntese, como quadro-sinóticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos. Registram-se além dos gêneros escolares consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, outros gêneros digitais, a citar – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeosminuto.

A fim de atender as demandas tecnológicas, verifica-se a valorização do aspecto midiático. Como trabalhar essa gama de novidades sem conhecê-la? No documento não há explicações sobre tais “gêneros”, que são apenas citados, sem orientação conceitual. O docente formado em tempo anterior ao avanço tecnológico precisará, certamente, de conhecimento novo para atender às demandas expostas na BNCC. Trabalhar a tecnologia como aliada para gerar conhecimento é tendência atual, mas não apenas de um componente curricular, sim por meio de trabalho interdisciplinar. Os “gêneros” digitais propostos na BNCC constituem produtos da cultura midiática, especialmente para atender as demandas tecnológicas.

A BNCC também propõe elucidar o campo de atuação artístico-literário, como o contato com as manifestações artísticas, sobretudo com a arte literária, a fim de garantir a formação do leitor literário. Destaca-se, nesse campo, o desenvolvimento da fruição na literatura. Embora haja

destaque para esse campo de atuação, percebe-se que não há prioridade para a Literatura. Ainda é tímido e limitado o ensino literário no fundamental. Prova disso é a literatura ser concebida como campo de atuação, o que não garante que seja trabalhada no componente curricular Língua Portuguesa. Além disso, a função principal da literatura vai além do ato de fruir, ela oportuniza a formação de leitores humanos, críticos e conhecedores de variadas temáticas, a partir do trabalho com os textos literários.

2.4 Eixo Oralidade na BNCC: anos finais do Ensino Fundamental

O foco dessa pesquisa está no eixo *oralidade* da BNCC – anos finais do componente curricular Língua Portuguesa. Indaga-se, especificamente, que proposições são estabelecidas pela BNCC em relação ao trabalho com a oralidade na escola e quais as correlações estabelecidas com a prática docente?

Abordada como eixo/prática de linguagem, assim como leitura/escrita, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, a oralidade é assim apresentada:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog de game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2017, p. 76 e 77)

Primeiramente, a oralidade é entendida como práticas de linguagem, concepção coerente com a linha de pensamento adotada – a enunciativo-discursiva, vista, portanto, em usos linguísticos reais, em funcionamento, em práticas contextualizadas. Em seguida, refere-se à situação em que ocorre essa prática – com ou sem contato face a face, com os interlocutores presentes fisicamente ou interagindo a partir de suporte virtual, como o celular ou computador. Até aqui, a interação é elemento importante nesse processo de manifestação da oralidade.

Posteriormente, elencam-se variados gêneros textuais e recursos tecnológicos como indicadores de atividades de oralidade: aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de game, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos.

No caso dos gêneros na BNCC, no eixo oralidade, tem-se a *aula dialogada*, praticada comumente pelos professores. Caracteriza-se como recurso didático em que, geralmente, expõem-se conteúdos; contudo, há participação e envolvimento dos alunos de maneira efetiva. Nesse contexto, o educador atua como mediador. Logo, nessa prática, a oralidade constitui processo dialógico, fala é utilizada tanto pelo docente como pelo discente e o contato se dá face a face. A aula dialogada é diferente da aula expositiva, na qual sobressai a figura do professor, sem ou com pouca participação do aluno. A ideia da aula dialogada é a de que o aluno seja ativo na aprendizagem e que, a partir da fala, estabeleça estratégias de produção de conhecimento.

A *Webconferência* constitui recurso para conectar pessoas em diferentes posições, professores, tutores e alunos, por meio da internet, na realização de eventos ou aula online¹. Ao contrário da aula dialogada, na webconferência o vínculo se faz por suporte midiático, em que alguém apresenta sua fala e, dependendo da dinâmica, tem-se um processo dialógico ou apenas o conferencista ministrando a aula. Logo, a escuta é parte integrante nesse tipo de atividade.

No caso da *mensagem gravada*, a centralidade encontra-se na escuta. Uma pessoa grava um texto, que pode ser oralização da escrita ou fala espontânea. Com o advento de novas tecnologias, o termo usado passou a ser áudio e, frequentemente, usa-se o celular como suporte de gravação. O *whatsapp* é um aplicativo em que os áudios são utilizados com recorrência.

Tanto o *spot* de campanha como o *jingle* são gêneros que usam a fala. Em resumo, o *jingle* é uma peça de áudio cantada para divulgação de marca ou produto e o *spot* é uma peça de áudio “falada” para passar informação mais completa². Além da criação de textos escritos, outros componentes são contemplados nessa produção, como o processo de edição, que engloba os efeitos sonoros. Existem empresas especializadas para produção comercial. Na sala de aula, os alunos podem produzi-los ou o professor pode apresentá-los como recursos didáticos no ensino de língua.

Tanto o *seminário* quanto o *debate* constituem práticas tradicionais no ensino de língua, nos diversos componentes curriculares. Segundo Soek, Haracemiv, Stoltz (2009), um dos gêneros orais mais praticados na escola é o debate. A habilidade de expor conhecimento, argumentar sobre algo, apresentar resultados de pesquisa, a partir do uso público da fala são possibilidades de desenvolver a oralidade no ambiente escolar. Essas atividades argumentativas permitem que o indivíduo se posicione diante de um assunto. Para tanto, faz-se necessária a leitura da temática a ser abordada, a fim de fundamentar a argumentação e defender seu ponto de vista. Nesse tipo de

¹ <https://www.ead.unb.br/web-conferencia>

² <https://maximalstudio.com.br/jingle-vs-spot/>

atividade, a escuta torna-se fundamental e, conseqüentemente, observase o respeito atribuído a quem fala. Nesse ponto, a BNCC apresenta como eixo *leitura/escuta*, porém é notório que a escuta está estritamente ligada à prática da oralidade em sala de aula. As atividades que envolvem a oralidade têm na interação sua realização. Há, portanto, interlocutores envolvidos no processo comunicativo.

Programa de rádio, entrevista e podcasts são gêneros do campo de atuação jornalísticomidiático. Para muitos, o *podcast* é um gênero ainda desconhecido. Assim como a TV, o rádio e o jornal, o *podcast* é uma mídia recente e em processo de crescimento, principalmente no Brasil, onde ainda atinge poucas pessoas. O *podcast* é como um programa de rádio, porém com conteúdo sob demanda, podendo ser ouvido a qualquer hora³.

Os três gêneros têm em comum a editoração da fala. “Não são gêneros orais em sua origem, mas surgem como escritos e depois são oralizados, chegando ao público nessa forma” (DIONÍSIO, MARCUSCHI, 2010, p. 17). No caso da entrevista, dependendo como for direcionada, a fala pode ser espontânea ou gravada, com edição mediada pela escrita.

Cito como exemplo o Projeto Rádio na escola, que acontece em uma das escolas de ensino médio onde trabalho. O programa de rádio vai ao ar diariamente com conteúdos religiosos, informativos, musicais e de entretenimento. Uma equipe comanda o projeto, com seleção de alunos para apresentar programas; eles são capacitados para tanto e, em linhas gerais, as ações de oralidade são concretizadas, com mediação da escrita.

Ainda no campo jornalístico-midiático, o eixo traz o *vlog de game* (para muitos professores, uma novidade), abreviação de vídeoblog (vídeo + blog), um tipo de blog em que os conteúdos predominantes são vídeos. A grande diferença entre um vlog e um blog está no formato da publicação: ao invés de publicar textos e imagens, o vlogueiro faz um vídeo sobre o assunto de que deseja comentar. O site que os internautas mais utilizam para publicar é o YouTube. Para isso, o vlogger precisa criar um canal⁴. A especificação de o vlog ser *de game* deve ser pelo fato de constituir temática de interesse da faixa etária do ensino fundamental, tornando-se uma maneira de atrair o aluno nas aulas.

Para produzir um vlog, são necessárias “habilidades” próprias da mídia, como montagem de cenário com condições acústicas e iluminação ideal, operação de programas de computador para editar vídeo e postagem de vídeos na mídia. No caso da condução da fala, entram os

³ <https://mundopodcast.com.br/artigos/o-que-e-podcast/>

⁴ <https://www.significados.com.br/vlog/>

elementos paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros) e cinésicos (gestos, atitudes corporais, movimentos, troca de olhares, mímicas faciais) (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2010). Também faz parte do processo de produção, a elaboração de roteiro (mediação da escrita) para produzir a fala do vlogueiro.

Playlist comentada (“lista de reprodução”, de músicas, vídeos, fotos) implica exposição de sequência de objetos acompanhada de apresentações, relatos, apreciações e comentários, semelhante a um programa de rádio⁵. A oralidade é percebida a partir dos comentários orais feitos, depois de ouvir a música selecionada. Constitui ferramenta que envolve textos escritos em forma de música e a análise deles em vários âmbitos.

Declamação de poemas, peça teatral, apresentação de cantigas e canções e contação de histórias pertencem ao campo artístico-literário e também se apresentam como gêneros orais para serem trabalhados na escola. Todos esses gêneros utilizam a fala para expressar o conteúdo; mas as cantigas e canções referem-se a manifestações artísticas musicais.

Quanto ao uso dos gêneros orais, trazemos a discussão sobre oralidade e letramento de Marcuschi (2007, 2010). O seminário, por exemplo, que é um dos gêneros mais utilizados na sala de aula, constitui prática social de apresentação organizada de determinado conteúdo que se realiza pela exposição oral, portanto, é uma manifestação que se desenvolve ao vivo, com interlocução imediata e a apresentação da fala é nuclear. Nesse caso, tem-se gênero da oralidade. A entrevista, o jornal falado, a exposição, a palestra, a contação de história (em certa medida), o teatro seguem a mesma natureza, isto é, em que o produto final é a fala.

Nesse sentido, é possível pensar o trabalho da oralidade na escola. Logo, seria uma das formas de ensinar usos da fala. O seminário, por exemplo, constitui prática social e não é gênero de atividade espontânea, é relativamente bem conformado e estruturado, portanto, justifica-se o trabalho escolar. Além disso, esse trabalho não tem a ver com certo e errado nem com uso da *norma padrão*.

Certa quantidade dos gêneros orais tem a escrita como suporte. A leitura em voz alta é o caso mais evidente dessa bilateralidade. Ela tem o suporte que é a escrita, mas se realiza na fala. Nesse caso, a postura do interlocutor é diferente, pois o texto é enunciado e se faz distinto caso fosse simplesmente lido em silêncio. O enunciador deve dominar aspectos relevantes da leitura em voz alta: timbre, velocidade, altura, entoação, próprios da oralidade.

⁵ <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-experimente/1028/produzir-uma-playlist-comentada-com-aturma.html>

Assim, de certa maneira, a escola sempre trabalhou a oralidade, de maneira mais ou menos consciente. Destacar a oralidade como campo de conhecimento é tomá-la a partir de foco direto para atividades que eram desenvolvidas de forma sistematizada. Passa-se a perceber com maior elaboração a questão da oralidade no ensino, superando o trabalho meramente intuitivo. Contudo, essa forma mais didática e sistematizada por Marcuschi (2001, 2007, 2010) sobre o trabalho com oralidade, enquanto prática social não é posta na BNCC, diferentemente do trabalho com a escrita, que é exposto de maneira evidente e definido.

Ensinar língua na escola não significa desenvolver estratégias com objetos ou recursos midiáticos, o porquê se ensina algo não tem que ter a resposta ingênua de “porque está presente no mundo”. Logicamente, não há como fechar os olhos perante o avanço tecnológico, mas não se pode ficar à mercê das tecnologias midiáticas. Cabe ao professor estar “seguro de como deve ser seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vem de lá e de cá” (ANTUNES, 2003, p. 171). A escola não tem como dar conta dessas questões pelo trabalho do componente curricular Língua Portuguesa. Seria projeto interdisciplinar, de longo prazo, numa visão conjunta de todos os componentes curriculares.

Nesse sentido, no documento sustenta-se que à escola caberia responder as demandas imediatas trazidas pelo advento da tecnologia, por isso a insistência em propor “gêneros” impostos pela mídia. Embora muito se tenha falado sobre a importância do trabalho com os gêneros, alguns deles não são contemplados na formação continuada dos docentes. Pensar uma política que contemple os recursos digitais contribuiria na incorporação deles no ensino de língua inovador, mas de forma crítica.

3. ORALIDADE NA BNCC – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS DESCRITORES

Este capítulo destina-se à análise do tratamento dado à oralidade na BNCC, no ensino fundamental, com destaque ao 9º ano, série em que trabalho, observando a relação que se estabelece com minha atuação docente.

No quadro dos descritores de Língua Portuguesa, para os anos finais do ensino fundamental – 6º ao 9º ano – a palavra *oralidade* como conceito de práticas de linguagem aparece 22 vezes; registram-se 12 ocorrências no quadro *objetos de conhecimento* e 38 na sessão *Habilidades*. Ressaltam-se a variação da palavra em “oral”, “oralização”, “gêneros orais”, “fala”, nos dois últimos itens (objetos de conhecimento e habilidades). Para compreender essa organização, o quadro abaixo representa os descritores elucidados no documento.

Quadro 4 – Descritor de Língua Portuguesa- 6º ao 9ºano

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)		
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Produção de textos	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> , <i>detonado</i> etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i> , <i>ingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de <i>booktuber</i> , de <i>vlogger</i> (<i>vlogueiro</i>) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
	Atualização	(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.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto; à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, <i>reescrita/redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.
Oralidade *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, <i>podcasts</i> noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, <i>vlogs</i> , jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – <i>podcasts</i> e <i>vlogs</i> noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros. (EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 140)

O primeiro descritor de oralidade que aparece no quadro de língua portuguesa para o 6º ao 9º ano, do ensino fundamental, refere-se à sessão objeto de conhecimento “Produção de textos jornalísticos orais” (p. 140), no campo de atuação jornalístico-midiático, com as seguintes habilidades correspondentes:

(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles. (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2017. p. 141)⁶

⁶ O código alfanumérico compõe todas as habilidades e tem a seguinte estrutura: EF- Ensino Fundamental, 69 – Ano/bloco de anos (nesse caso, 6º ao 9º ano), LP – Componente Curricular (nesse caso, Língua Portuguesa), 10 – posição da habilidade, na sequência do ano ou do bloco de anos.

A primeira habilidade diz respeito à produção de notícias escritas (não está posto, mas subtende-se que são escritas) direcionadas para rádios, TV. Logo em seguida, apresenta outra gama de gêneros para serem produzidos – vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos.

Nessa primeira parte, observa-se a indicação de “gêneros” midiáticos – *podcasts* e *vlogs*, na tentativa de colocar a tecnologia em evidência, tais “gêneros” tenham sido selecionados para serem trabalhados. Conforme dito acima, o que se denomina de gêneros midiáticos constituem produtos culturais e à escola cabe responder a essa demanda tecnológica imediata, como preconiza a BNCC.

A produção da notícia se direciona ao rádio, à TV, logo, são interlocutores fictícios, pois serão apresentados, a princípio, no ambiente escolar. Tais gêneros orais fazem parte do campo de atuação jornalístico-midiático, entendido pela BNCC como área da vida humana, em que o indivíduo produz conhecimento em contexto direcionado à comunicação pública e interativa, porém fica, na realidade, no âmbito escolar, logo, uma situação de simulação. Continua o descritor que a produção desses gêneros deve considerar:

relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

Os temas abordados na produção da notícia devem ser relacionados a fato de três âmbitos de interesse: pessoal, local ou global. Há que questionar a respeito desse interesse: se o gênero notícia tem caráter coletivo, por que o tema de interesse pessoal é apresentado? Há, portanto, um equívoco. Nem sempre o que se põe como interesse pessoal tem associação com a notícia. Chega-se a pensar no gênero “fofoca”, que não deve ser exposta por razões óbvias.

Quando se estabelece a orientação por roteiro ou texto, deduz-se que seja texto escrito. Mas, afinal, o roteiro não é um texto? Por que a repetição da palavra “texto”? Ficou confuso o entendimento.

No final da descrição da habilidade, é proposto domínio dos gêneros. Tarefa inviável, visto que alguns “gêneros” são desconhecidos pelo próprio professor (pela maioria), como os *podcasts* e *vlogs*. Eu mesma só tomei conhecimento dessas mídias nessa pesquisa.

O entendimento da primeira habilidade é complicado, confuso e pouco objetivo. Não se sabe, ao certo, os motivos dos gêneros escolhidos e os objetivos são imprecisos. Os chamados gêneros midiáticos são recursos tecnológicos. Há equívoco conceitual. Ademais, o descritor não

condiz com os conteúdos da área de Língua Portuguesa, apresentando dimensão gigantesca, que constitui projeto de longo prazo, difícil de executar pelo professor de Língua Portuguesa. O desconhecimento dos recursos midiáticos expostos dificultaria a produção das notícias. A falta de clareza sobre o conceito de texto deixa confusão teórica. A contextualização sobre a temática a ser definida na elaboração da notícia gera dúvida e incerteza.

A segunda habilidade refere-se a:

Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles. (BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. p. 141)

Ao analisar esse descritor, nota-se que, para identificar e analisar posicionamentos, deve-se escutar; ora, não se pode lê-los? É possível escutar nas redes sociais? As interações só podem ser polêmicas? Existem assuntos que não têm essa característica, mas que podem servir de interação. Tais perguntas ficam sem respostas. No término da redação da habilidade, subtende-se que se posicionar frente às interações se dará de maneira oral. Mais uma vez não está dito, cabendo ao professor a tarefa de deduzir o que talvez nem seja o que foi pensado. Embora, compreensível, a segunda habilidade apresenta contradições e a indicação de gêneros textuais, a citar entrevistas, discussões e debates, apesar desenvolvidos nos campos de atuação, chamados pela BNCC, de jornalístico/midiático, não ficam evidentes os critérios da escolha desses gêneros orais.

A primeira habilidade descrita na BNCC não condiz com minha ação educativa. Desconhecia, até a leitura da BNCC, que seriam *podcasts* e *vlogs*. Por serem recursos midiáticos contemporâneos, não tenho domínio suficiente para trabalhar. Talvez seja uma falha minha não trabalhar com tais instrumentos no ambiente escolar. Não é minha prática docente produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, embora utilize o gênero notícia para fomentar debates e propor a elaboração de produção textual escrita aos alunos ou o desenvolvimento de pesquisas por notícias feitas pelos alunos e socializadas em sala de aula, de forma espontânea ou por meio da leitura em voz alta dos textos escritos. Outra atividade elaborada, na escola, com o gênero notícia, consistiu na pesquisa de notícias de interesse local e, a partir dela, elaborava-se notícia fictícia, para ser apresentada oralmente à turma e, no final, fazia-se a distinção entre notícia e reportagem.

A segunda habilidade encontrou ressonância em minha prática escolar. Considero importante que os alunos acompanhem assuntos, polêmicos ou não, por meio da TV, redes sociais e outros – na família, na escola, no clube, nos passeios, nas atividades culturais e sociais – e se posicionem de forma crítica sobre o conteúdo. Tal atividade possibilita ao aluno praticar a oralidade, escutar o outro, além de organizar o pensamento para problematizar os temas em

questão. O contato com a leitura de notícias colabora com a formação cognitiva do aluno e com a produção de argumentos nos textos dessa natureza.

No quadro 4, para melhor visualização apresentam-se os descritores de Língua Portuguesa para o bloco de anos – 8º e 9º ano, alvo de nosso interesse, por minha atuação docente se dá no 9º ano.

Quadro 5 – Descritor de Língua Portuguesa- 8º e 9º ano (continuação)

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	
		8º ano	9º ano
Cam po de atuação: jornal ístico/midiático			
Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados	(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o	
		funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.	
	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais	(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.	
Campo de atuação na vida pública			
Oralidade	Escuta; Apreender o sentido geral dos textos; Apreciação e réplica Produção/Proposta	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.	
	Conversação espontânea	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.	
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.	

Fonte: (BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017, p.178 e 182).

Ainda no campo de atuação jornalístico-midiático, especificamente para 8º e 9º anos, a oralidade é apresentada com os seguintes objetos de conhecimento: “Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados” e “Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais” (p.178) e as seguintes habilidades:

(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.

(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. (BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. p. 179)

O primeiro descritor refere-se ao objeto de conhecimento que se pretende planejar e participar de debates regrados. Para desenvolvê-lo, faz-se necessário que o aluno esteja habilitado a planejar o debate coletivamente, obedecendo às regras e definindo o tema de interesse também coletivo. Em seguida, aparece “planejar em grupo” a participação no debate. Ficaria mais coerente com a habilidade proposta o verbo preparar-se, visto que o planejamento ocorrerá coletivamente e a participação, em grupos menores, tende a exigir preparação e esta etapa requer o levantamento de informações e argumentos, a que poderíamos chamar de pesquisa, que envolve a busca (entrevistas e consultas) e o processamento por escrito (registro), tendo em vista as condições de produção, que seriam: onde, quando, quem, para quem, com que finalidade, recursos. Na redação, “argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes” não se relacionam às condições de produção, como está posto no descritor. Há um equívoco nessa conceituação, portanto.

O descritor aborda, em seguida, o papel do participante, que pode ser “debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador”; assim como a monitoração do papel assumido “como forma de compreender o funcionamento do debate”. Concluindo a habilidade, tem-se: “Poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes”. Apesar de não nomear a atividade, pelas regras, dá-se a entender que se trata de júri simulado, prática social observada no ambiente escolar.

No que se refere à formação de valores citados nesse descritor, percebe-se contradição entre os conceitos de *habilidade* e *competência*. Habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017. p. 29). Há contradição entre o que prega o conceito e sua aplicação, visto que as atitudes e valores têm relação com competências, pelo menos é o que se entende quando se conceitua no documento:

Competência é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017. p. 8)

Ademais, para compreender o descritor é preciso estabelecer blocos de leitura, conforme as ações visualizadas pelos verbos no infinitivo, tentando entender como se dá o processo de ensino. Não há precisão na descrição das habilidades. A ideia não é ruim, mas a maneira como se apresenta mais confunde que ajuda o professor. Trata-se de circunlóquio.

A habilidade faz referência à atividade *júri simulado* – em que se indica uma questão a ser debatida a partir de uma situação ocorrida. Há o réu, advogados de defesa e acusação, além da plateia e pessoas envolvidas com o caso. Não há sistematização no desenvolvimento da atividade, sobretudo nos dois itens expostos – condições de produção e o papel assumido pelo participante, bem como a monitoração da função desempenhada no debate.

Na minha prática escolar, costumo fazer debates na sala de aula, a partir de diversas temáticas, desde um tema aparentemente banal, exposto pela leitura de texto trazido pelo aluno ou por mim, até temas polêmicos, como violência contra a mulher. O júri simulado constitui gênero rico para a produção da oralidade e implica um processo dialógico entre os participantes. Na minha prática docente, a partir de uma situação dada, desenvolvo atividades em que os alunos se dividem em dois grupos: um grupo para argumentar, com dados de defesa do acontecimento e o outro grupo para argumentar, com dados de acusação sobre o fato narrado.

Em sala de aula, relatei um fato ocorrido com uma moça, menor de idade, que saiu à noite com as amigas e, em um dado local, foi assaltada e estuprada. As amigas conseguiram fugir, mas a jovem foi pega pelo assaltante. Meses depois, descobriu-se que estava grávida do abusador. E agora, o que fazer? Apesar de ter narrado o fato de maneira superficial, os alunos se envolveram intensamente no debate, expondo suas ideias com argumentos consistentes. Havia orientado que os grupos deveriam eleger duas pessoas para ser porta-voz dos grupos, mas, na realização do debate, mais alunos quiseram enunciar sua opinião. Ao final da aula, ficaram entusiasmados com a atividade proposta e pediram que fizesse com mais recorrência, com outros fatos e maior detalhamento da situação.

No que tange à segunda habilidade – entrevista oral –, o aluno deve ser capaz de planejar, realizar e editar entrevistas em áudio ou vídeo. A primeira parte – planejar – constitui preparação, em que o professor deve ter conhecimento dos itens solicitados. A BNCC sugere que a entrevista seja planejada com pessoas ligadas ao fato noticiado, isto é, com especialistas, a fim de obter levantamento de informações, levando em consideração o gênero e o contexto de produção (aqui há redundância, já que o gênero relaciona-se com o contexto de produção, assim como o levantamento de informações sobre o entrevistado, também constitui contexto de produção). A redação desse descritor é confusa, são informações que poderiam ser sintetizadas para melhor entendimento, facilitando a compreensão.

Além disso, o descritor segue com mais “habilidade” – “de realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo”. Nota-se a inserção de práticas voltadas à tecnologia. No que se refere à elaboração da edição, nem todos têm essa habilidade e, por não saberem desenvolver tal ação, podem recorrer à contratação de especialistas para realizar a atividade. Nesse caso, questiona-se se é válido realizar esse tipo de atividade, visto que não é papel (nem competência) do professor de língua portuguesa ensinar esse conteúdo.

Finalizando esse descritor, há recomendação de como deve ser feita a edição:

incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. (BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. p. 179)

Há exigências técnicas demais para formação linguística de menos. Não se trata de descartar atividade que envolva as mídias, mas de se preocupar, enquanto docente, com a assertividade linguística que essa atividade trará ao aluno e não apenas responder as demandas e necessidades do mundo virtual, como parece defender o texto da BNCC.

Retomando o quadro acima, no campo de atuação na vida pública, para 8º e 9º anos, têm-se as seguintes habilidades:

(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.
(BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. p. 183)

Os objetos de conhecimento correspondentes são respectivamente: escuta; apreender o sentido geral dos textos; apreciação e réplica; produção/proposta.

Tem-se, nessa habilidade, a escolha do gênero discussão, também nomeada por apresentação de propostas. De acordo com a BNCC, deve-se, primeiramente, compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo. Para que isso aconteça, seria necessário levar em conta a validade e a força dos argumentos, assim como as consequências das propostas. Como está sendo apresentada a habilidade, infere-se que o gênero pode ser recebido pelo aluno, por meio de texto escrito ou oral e, como resultado, ele pode formular e negociar propostas, se for o caso, como posto no descritor. Os assuntos devem estar relacionados a interesses coletivos, envolvendo a escola ou comunidade escolar. Entende-se que, nesse caso, então, outros assuntos não entrariam no debate.

A forma como está sugerida no quadro leva a crer que essa *habilidade* não condiz com assuntos de língua portuguesa, referindo-se à abordagem de conteúdos da escola como um todo. Essa questão, portanto, se faz abrangente, não sendo papel próprio do professor de língua portuguesa tratar dessas temáticas, mas uma estratégia de ensino de qualquer componente curricular. Trata-se de uma ação educacional.

Na minha prática escolar, o trabalho com o gênero *discussão* é constante. A intervenção dirigida em torno de considerações sobre o texto se dá, em geral, por meio de debate. O aluno toma a palavra e enuncia sua opinião sobre determinado assunto. Quem ouve aprende, quem fala reflete a respeito do que vai falar e aprende também.

Nessa ação, a oralidade é colocada em voga. Numa atividade como essa, o professor pode atentar para a forma dos alunos falarem – quais têm mais domínio na argumentação, quais as fragilidades no uso da fala, como entoação, saber escutar, respeito à opinião do outro. Essas observações são feitas aos alunos para que aprendam a usar a fala com mais afinco.

No que se refere ao objeto de conhecimento – conversação espontânea – tem-se a seguinte habilidade: “Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos

oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.” (BRASIL. 2017. p. 183). Tal descritor parece frouxo e sem firmeza, sugerindo que os assuntos a serem problematizados devem ser desenvolvidos em momentos oportunos, em situações de aulas, porém sabe-se que, em outros momentos, é possível a ocorrência de situações problemas e o professor propor esse momento no ambiente escolar, por meio de considerações argumentativas a respeito da temática. Os gêneros evidenciados, no descritor, são apresentação oral, seminário. Como já foi questionada, a presença do vocábulo *etc.*, que deixa a entender vaguidão e incerteza quanto ao trabalho com oralidade.

Quanto ao trabalho com tais gêneros orais, realizar preparação com os alunos e estabelecer a forma de apresentação, orientá-los sobre critérios a serem observados são pontos relevantes na condução das atividades. Nessa etapa, oralizar o que foi aprendido, a partir da leitura ou da produção textual é interessante na formação linguística do aluno. Não se trata de decorar e falar de forma mecânica, como se tem observado nas atividades escolares em que se exige apresentação oral, mas de orientar o aluno do quão importante é se apropriar dos conteúdos trabalhados em sala de aula e que oralizar é um processo de inter-relacionar as práticas linguísticas, pois, para falar com propriedade, é necessário pesquisar, ler o assunto, produzir texto escrito, até chegar à produção oral. Sem, necessariamente, o processo acontecer nessa ordem. Trata-se, portanto, de trabalhar a oralidade de maneira sistemática e em associação com as demais práticas linguísticas – leitura, escrita e análise linguística.

No último tópico de oralidade, tem-se como objeto de conhecimento – procedimentos de apoio à compreensão e tomada de nota – a seguinte habilidade:

(EF89LP28) Tomar nota de vídeoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc. (BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. p. 183)

Nessa estratégia de ensino (chamo assim, pois, apesar de ser nomeada *habilidade*, tratase, na verdade, de proposição *pedagógica* para o trabalho escolar), percebe-se, a partir dos objetos de conhecimento, a *habilidade* de escrever a fala (tomada de nota é um desses objetos). A escolha de gêneros midiáticos/digitais, para tomar a nota, faz-se presente – vídeoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação, documentários e afins. Mais uma vez, não se explicitam os critérios de escolha por tais gêneros (apenas por se tratar da inclusão e valorização da tecnologia é argumento frouxo para o ensino de Língua Portuguesa, visto que outros gêneros

textuais poderiam ser selecionados para a tarefa “tomar notas”). Nesse descritor, observa-se que para elaborar a “síntese final”, como é definido na proposição, necessita-se orientar o aluno para a habilidade em escutar, estar atento ao que será apresentado nos gêneros escolhidos para produzir o texto escrito (que é o que se entende como um dos produtos finais dessa habilidade). Os gêneros digitais precisam de suporte tecnológico para atingir o público, seja datashow, *notebook*, televisão, celular. Sem tal suporte, fica inviável a execução da atividade; devem ser anotados “os pontos ou conceitos centrais e suas relações” e, nesse caso, dependendo da temática abordada, o aluno terá maior ou menor facilidade na produção de sua síntese. Finaliza-se a redação da habilidade, expondo que “em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.”.

Entende-se que o aluno pode ter dúvidas, questionamentos, considerações apenas em alguns casos, quando, na verdade, as dúvidas podem aparecer em qualquer momento. Não há como prever o momento exato dos questionamentos, nem dizer ao aluno que não pode tecer consideração em dada situação. Isso é relativo! A utilização de *etc.* é constante no documento e denota frouxidão argumentativa.

Ao analisar alguns descritores que tratam da oralidade para os anos finais da BNCC, nota-se que as chamadas habilidades estão voltadas para organização do trabalho pedagógico em sala de aula. A maioria das habilidades não é de competência do professor de Língua Portuguesa: algumas podem estar em qualquer componente curricular. Além disso, a indicação dos gêneros textuais se dá de forma aparentemente solta, sem que se perceba exatamente o motivo da escolha. Os recursos digitais são constantes e sua utilização em sala de aula exige do professor certo domínio técnico para poder orientar seus alunos na execução das atividades. Outro tópico relevante está na redação dos descritores. Alguns geram confusão no entendimento do que se pretende apresentar. Há muitas informações, uma após a outra, criando dificuldade na leitura do descritor e na interpretação, pode ser que haja falhas ou informações desencontradas. Em certas ocasiões, percebe-se que se fica dando voltas para falar algo que poderia ser dito objetivamente. Exemplo típico de circunlóquio. Em vários trechos do documento essa situação é notada (como exemplo, podem-se citar as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental).

Diante do que descreve a BNCC para o trabalho com oralidade na escola, é notório que correspondem a ações pedagógicas a ser executadas nas aulas de Língua Portuguesa; porém, tratá-la como objeto de ensino, assim como propõem estudiosos do assunto (RAMOS, 1999; FÁVERO *et al.*, 2012; CASTILHO, 1998; MARCUSCHI, 2001), dentre outros pesquisadores que se preocupam em colocar a oralidade como lugar sistematizado, definido no ambiente escolar, ainda

precisa ser exposto. Como já dito anteriormente, não é suficiente o trabalho com a oralidade, somente fazendo atividades com que o aluno utilize a fala pública. A necessidade de entendê-la como processo educativo que envolve outras práticas linguísticas em associação constitui potencializá-la como objeto didático no cotidiano escolar. Continua sendo, na prática, que bicho é esse?

Esse clima de insegurança na leitura do documento reflete na prática escolar: no professor, que fica tentando entender o que a BNCC quer transmitir; no esforço de implementar atividades que façam referência ao que reza no documento; na tentativa de elaborar planos de ensino de acordo com as habilidades expostas. Toda essa realidade foi e é verificada no cotidiano escolar, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que desenha o ideal, mas não o real objetivo escolar.

Como será recebida, analisada e executada a BNCC pelos docentes?

Pela experiência por que passei nas escolas onde trabalho (uma de ensino fundamental e médio e outra de ensino médio), a BNCC foi recebida num cenário de confusão, que gerou malestar, insegurança, insatisfação, revolta, por parte, sobretudo, dos professores. Houve pela Secretaria de Estado de Educação, por meio da 5ª Unidade Regional de Ensino, em Santarém, processos formativos, mas não foram atingidos todos os docentes da unidade. Os que participaram relataram que o entendimento do documento é complexo, não retrata a realidade escolar, apresentando propostas inexecutáveis em sala de aula. Os especialistas em educação das escolas sentiam-se perdidos em meio a tantas leituras, sem conseguir entendê-las e, por isso, sem condições suficientes para repassar informações, visto que ficou a seu cargo a condução da aplicação da BNCC na escola. Em alguns momentos, por ocasião da semana pedagógica, foram apresentados vídeos formativos a respeito da implementação da BNCC, enfatizando o valor legal do documento, gerando medo e angústia nos envolvidos no processo escolar.

Como minha carga horária nas escolas estava reduzida, devido ao Mestrado, pouco participei das programações referentes à BNCC, mas acompanhei alguns relatos de colegas de trabalho e nos grupos de *whatsapp* das duas escolas, onde trabalho. Percebi que não houve tempo para formação docente e os responsáveis pela capacitação não estavam preparados suficientes para lidar com o excesso de informações contidas no documento.

A forma como chega o documento às escolas, infelizmente, é impositiva. O “tem que ser assim” predomina. Falta visão crítica para notar que a BNCC é documento que rege a educação básica do Brasil, mas que precisa ser analisada com cautela, visto que não deve ser usado como referencial teórico. Constitui documento público, serve para referir. O papel do documento é

produzir o ideal e, nós, enquanto escolas públicas, estamos longe desse ideal. Por isso, os conflitos na ordem social e escolar. O certo é que na elaboração dos planos de ensino das escolas, houve insegurança e mal-estar entre os professores, “obrigados” a elaborar seus planos, considerando a BNCC. Como a maioria não conseguiu entender a relação estabelecida entre BNCC e seus planos de ensino, percebi apenas a colocação, no papel, das competências específicas e habilidades dos componentes curriculares, numa tentativa frustrante de ter de colocar no plano o que preceitua a BNCC.

Por conta disso, houve o conhecido “Control C, Control V”. Foi um fazer por fazer, só para entregar o plano de ensino ao setor pedagógico, que tem a função de cobrar do docente o plano feito, no prazo determinado, resultando na tarefa burocrática de entrega, sem que houvesse, de fato, reflexão, entendimento, práticas pedagógicas autênticas e comprometidas com educação que vise à formação cidadã do aluno.

Não se trata de procurar culpados, mas considerar que quando o debate em torno de uma questão tão importante da educação básica se dá dentro de moldes autoritários, de forma vertical, sem participação contundente dos envolvidos no processo educacional, fica complicado construir escola democrática e participativa, em que o aluno seja protagonista na constituição de seu conhecimento, através da educação de qualidade.

4. MINHA PRÁTICA DE ENSINO COM A ORALIDADE

4.1 Minha prática escolar: situando atividades no 9º ano/ensino fundamental

Minha prática escolar no ensino fundamental foi retomada em 2018, quando fui aprovada na seleção do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Uma das exigências do programa era que o professor trabalhasse com a educação básica, especificamente com o ensino fundamental. Por conta disso, reassumi uma turma de 9º ano, em uma escola pública da rede estadual de ensino de Santarém, onde sou professora efetiva há 12 anos.

Minha experiência docente, em sua maioria, deu-se com turmas do Ensino Médio, embora tivesse atuado como bolsista de projeto de ensino da PROINT - Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão, da UFPA, no período de dois anos quando era estudante de graduação em Letras. Ministrávamos (éramos dois bolsistas em cada sala) oficinas de produção textual, voltadas para alunos do ensino médio, de uma escola pública de Santarém. Atuei como professora substituta por dois anos na Universidade Federal do Pará, antiga UFPA, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Linguística. Ambas as experiências proporcionaram-me vivência em sala de aula, prática em lidar com alunos, além do desenvolvimento de leituras acadêmicas, que me renderam bons frutos profissionais.

No que se refere à educação básica, no ensino fundamental, antes de ser efetiva na Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, tive contato com essa realidade, quando substituí uma professora por 80 horas, ministrando aulas em turmas de ensino fundamental (6º e 7º ano). Apesar de pouco tempo, essa prática me permitiu perceber a situação da escola pública em seus vários aspectos, desde a infraestrutura à atuação docente.

No ensino fundamental, as aulas de língua portuguesa no 9º ano são distribuídas em seis aulas semanais. As minhas ocorrem blocadas em três dias, portanto, duas aulas por dia. A forma com que trabalho as aulas está, de um modo geral, direcionada para aulas dialogadas, nas quais procuro interagir com os alunos, obter respostas, socializar experiências, ouvir questionamentos, escutar, a fim de adquirir e compartilhar conhecimentos, enfim, ensinar e aprender. A ideia é de que ambos – professora e alunos – sejamos sujeitos ativos nesse processo.

Nos primeiros dias de aula, início do ano letivo, tem sido constante perguntar aos alunos “Qual sua relação com a leitura e a escrita?”. Meu objetivo é o diagnóstico de suas práticas de leitura e escrita, além de atentar para sua expressão oral. Através dessa atividade, tenho noção, ainda que preliminar, de quem gosta de ler, de escrever, quem tem facilidade de falar em público, quem é mais tímido, quem é de outra cidade ou região. É uma maneira de conhecer com quem vou estabelecer o trabalho de ensinar ao longo do ano.

Para ampliar minha percepção sobre a relação da leitura e escrita dos alunos, lanço mão dos seguintes procedimentos: primeiramente, distribuo o texto aos alunos, a fim de que possam acompanhar a leitura e, em seguida, leio-o em voz alta e lhes lanço perguntas. Os alunos expõem suas considerações, ainda de maneira tímida, posto que nos primeiros dias de aula, estamos nos conhecendo. Em seguida, peço-lhes que escrevam um parágrafo sobre que entenderam do texto. Recolho as produções escritas e as devolvo com observações referentes à coesão, coerência, análise linguística, argumentação. A última etapa dessa prática refere-se à reescritura dos textos, a partir das análises feitas por mim.

Trago um exemplo, ou melhor, trago alguns exemplos da minha prática escolar:

O texto é uma fábula, “Os quatro alunos”, de autoria desconhecida, que narra a história de quatro alunos: Arrependido, Mínimo, Falso e Quero Tentar. Cada um deles tem características consoantes com as atitudes que tomam diante dos estudos e os referidos nomes revelam suas personalidades. Alguns alunos, após a leitura, identificam-se com as estórias dos alunos da fábula, outros discordam com o final dado pelo autor, sugerem outros finais e outros nomes, pois, segundo eles, tais estórias podem ser modificadas e os personagens podem construir outros rumos para sua vida, com final feliz. Tanto em 2018 como em 2019, desenvolvi essa atividade na turma de 9º ano e a considerei proveitosa e reveladora, visto ter sido o primeiro contato com os alunos quanto às produções orais e escrita.

No que se refere à oralidade, dois momentos são cruciais: na resposta à pergunta inicial e na discussão sobre o texto. O respeito ao turno de fala fica bem evidenciado, sobretudo por ser início de ano letivo e os alunos, pelo menos em parte, não se conhecem bem, por isso ficam atentos à fala dos seus colegas.

Atividades que estabeleçam aos alunos o uso público da fala, organizadamente, constituem práticas de oralidade na sala de aula. Trata-se de fala refletida, pois têm de elaborar o discurso e isso tem intensa relação com o conhecimento cultural dos discentes. Quanto mais experiências culturais tiverem, maiores as chances de explicar com bons argumentos. A ênfase, de fato, está na produção textual, mas a oralidade é valorizada.

A BNCC propõe como objeto de conhecimento algumas práticas que desenvolvo, embora não encontre consonância com as habilidades propostas, visto que algumas delas estão relacionadas ao uso dos recursos tecnológicos que pouco utilizo em minhas aulas. Quanto aos objetos de conhecimento, especialmente, na série que desenvolvo meu trabalho no fundamental (9º ano), realizo a conversação espontânea, a tomada de nota, a apreensão do sentido geral dos textos. Como se percebe nas atividades descritas acima.

As aulas de sexta-feira, em geral, são destinadas a atividades de leitura na biblioteca. Só não acontecem quando há alteração no calendário ou realização de outra atividade na escola, como, por exemplo, o dia do estudante. Na escola, não há regularidade de funcionamento desse espaço. O professor lotado trabalha à noite e apenas um dia à tarde. Por conta disso, pego a chave com a direção da escola para abrir a biblioteca e desenvolver as atividades.

As dificuldades encontradas para desenvolver atividades na biblioteca são de ordem estrutural e pessoal, como a falta de limpeza e de material de escritório, faltam mesas e cadeiras e falta quem atenda os alunos nos três turnos. Além disso, não é permitido o empréstimo de livros, pois, segundo o professor lotado, como os alunos emprestavam os livros e não os devolviam, a direção optou por proibir o empréstimo. Apesar desses empecilhos, os alunos gostam de ir à biblioteca, seja por saírem da sala de aula, seja por terem outras experiências na escola, sobretudo com leitura. Essa atividade constitui um atrativo e é aguardada pelos alunos. Segundo seus relatos, a maioria dos alunos dessa turma não sabia que existia biblioteca na escola, nunca tinha frequentado esse espaço.

Para desenvolver a atividade na biblioteca, seleciono livros que suponho apropriados para a série e os ponho em cima da mesa, para que tenham o primeiro contato com os textos. Deixo os alunos à vontade para escolher os livros que considerem interessantes. Eles folheiam e escolhem o texto que lhes chamou a atenção. Após a seleção, fazem a leitura silenciosa. Como não há espaço para todos se sentarem, alguns sentam no chão ou dividem a cadeira ou vão para o lado de fora da biblioteca, onde têm algumas cadeiras e mesas de lajota e desenvolvem a leitura.

Ao terminarem a leitura, solicito o preenchimento da ficha de leitura, com os seguintes itens: nome do aluno, título do texto, autor, editora, ano da edição, resumo do texto (com suas palavras), comentários sobre o texto (suas considerações e opiniões), citações que mais chamaram sua atenção na leitura, temas abordados no texto (comente-os). A culminância da atividade se dá com a oralização de uma parte da produção da ficha de leitura. Há alunos que preferem socializar seu texto, por meio do uso da fala espontânea.

Dependendo do direcionamento, a atividade é realizada em dupla ou em grupo. Infelizmente, o texto que deveria ser escrito por várias mãos e vários pensamentos, é feito apenas por alguns. Esse é um ponto negativo quando a atividade é desenvolvida em grupo. Embora se oriente pelo trabalho coletivo, essa tarefa é complexa.

Antes de responderem à ficha de leitura, faço a explicação dos itens. Os alunos apresentam dificuldade em encontrar a editora e o ano da edição; por isso, junto com eles, fazemos a localização desses elementos; assim como ressalto as citações a serem escolhidas, que devem

conter aspas por constituir fala do autor ou do personagem da narrativa. Essas dúvidas vão sendo eliminadas na atividade. Quando não é possível ir à biblioteca, levo livros ou revistas do meu acervo bibliográfico ou da biblioteca do Lelit (projeto de leitura da Universidade Federal do Oeste do Pará–Ufopa). Seja de que maneira for o acesso aos livros, os alunos desenvolvem a atividade de leitura.

Quando levei os livros da biblioteca do Lelit/Ufopa, selecionei os chamados clássicos da literatura universal, assim chamados porque ultrapassam o aspecto temporal; foram escritos há algum tempo, mas não perderam a universalidade – seu valor é inestimável. A princípio, emprestei-os para ler com meu filho de três anos, que gosta de ouvir histórias, mas os utilizei com os alunos para desenvolver atividade de leitura. Inspirada no artigo “Como e por que ler os clássicos desde cedo”, de Ana Maria Machado (2002), percebi a importância de os alunos terem contato com alguns desses livros. Selecionei os seguintes: Dom Quixote, O gato de botas, Alice no país das maravilhas, O barba azul, O Fausto, O rouxinol e o imperador da China. Todos adaptados para o público infanto-juvenil.

Para desenvolver a atividade, separei um livro para cada grupo, e foram os alunos fazer a leitura do livro em diferentes espaços da escola. Passando pelos grupos para acompanhar a realização da atividade, percebi que alguns estavam dispersos, outros desinteressados; era uma sexta-feira, os dois últimos tempos de aula, certamente passava na mente a vontade de ir embora; porém, um grupo de meninas chamou-me a atenção: simplesmente devoravam o livro e, quando as interrompi para saber do andamento da leitura, responderam, entusiasmadas:

“Esse livro é muito bom, professora.” A campainha tocou para a saída dos alunos e lá estavam elas, mergulhadas na leitura. Esperei que terminassem e devolvessem o livro. Depois pensei que poderia ter emprestado o livro; ainda assim, apenas uma delas levaria para a casa. Agradeceram imensamente por terem realizado a leitura. Essa demonstração de interesse valeu à pena. Saber que a socialização prometia ser à altura.

Na aula seguinte, nem todos os alunos tinham concluído a leitura dos livros. Dei mais um tempo para terminarem e se prepararem. Os grupos escreveram o resumo do livro lido e oralizaram para os colegas. Um de cada grupo leu o texto produzido em conjunto. Mesmo sendo atividade recorrente, os alunos apresentam dificuldade na oralização dos textos escritos. Boa parte prefere usar a fala espontaneamente a ler o texto escrito. Nesse ponto, como professora poderia tê-los orientado na condução da leitura em voz alta.

Essa atividade guarda relação com objeto de conhecimento proposto na BNCC para o bloco de 6º ao 9º ano que são “Estratégias de produção planejamento e produção de apresentações

orais” (p. 150). Conforme foi descrito, os alunos produzem e planejam o texto que vão oralizar. Sabe-se que nessa estratégia de ensino, a importância da preparação do professor e aluno é essencial ao bom andamento do trabalho. Ainda me falta a sistematização dessa ação.

No retorno do 2º semestre, iniciamos as aulas, primeiramente, encerrando o calendário do 2º bimestre, com a recuperação do 1º semestre, totalizando duas semanas para o término desse processo. As aulas foram nos moldes tradicionais: exposição de assuntos de gramática (orações subordinadas adverbiais). Na tentativa de ser menos normativista, abordei o assunto, que era do bimestre passado, elaborando frases que retratassem sua realidade, usei os exercícios do livro didático⁷ para “fixar” o conteúdo e atribuir nota para o desempenho avaliativo da recuperação. Bem sei que conteúdos como esses ficam memorizados para fazer a prova e, logo depois, são esquecidos, salvo alguns que aprendem recortes. Minha máxima culpa no ensino de gramática normativa fica registrada.

O livro didático utilizado na escola foi escolhido em 2017. Infelizmente, não participei da seleção, por não trabalhar nesse período na escola. O livro é usado por dois anos. Como não há livros em quantidade suficiente para todos os alunos, ficam guardados na sala dos professores; quando os utilizo, peço que dois alunos os peguem e os devolvam no fim da aula, para que os alunos dos outros turnos possam usá-los.

Frequentemente, costumo utilizar o livro didático. Para dois momentos principais me servem: leitura de textos para interpretação e resolução de exercícios interpretativos e gramaticais. Os alunos desenvolvem essas atividades na sala, visto não poderem levá-los para casa, sentam em dupla ou em trio, já que não há livros suficientes para resolverem individualmente.

Para socializar as respostas dos exercícios, faço um sorteio pelos números da chamada (diário de classe) – coloco os números em um papel e os sorteio: um aluno lê a pergunta do livro e outro lê a resposta que escreveu no caderno. Nessa etapa, pergunto se alguém fez diferente ou se quer ler sua resposta. Geralmente, surgem outras leituras e a atividade segue até o término da socialização.

A oralidade aparece nessa atividade nas respostas (mediadas pela escrita). Dependendo da complexidade das perguntas, o aluno tende a ter reflexão maior ou menor na elaboração das respostas. Algumas exigem maior interpretação, por isso, leitura mais aprofundada, outras se encontram na superfície do texto e se estabelecem no nível de compreensão.

⁷ CEREJA, Willian Roberto, MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa.** São Paulo: Saraiva, 2012.

É notório que a atividade exige o respeito ao turno de fala. Quem responde deve se fazer entender (por meio da fala expressiva e um bom texto escrito) e quem está escutando deve ficar atento (comparando a resposta com a do colega e observando a maneira de escrever do outro). Gosto de colocá-los em círculo para melhor interação. A visualização entre os colegas de turma colabora para o entendimento das leituras feitas.

Nessa atividade, encontra-se a proposição dos objetos de conhecimento da BNCC – escuta; apreciação e réplica. Em todas as atividades que se utiliza a fala, a escuta acontece (ou deveria acontecer). Como a atividade descrita exige apreciação da resposta dada às perguntas feitas, evidente que a réplica possa acontecer.

Iniciei o 3º bimestre, realizando a escala de leituras de textos em voz alta, com uma alteração: os alunos foram divididos em duplas, por ordem de chamada do diário de classe.

Alguns não gostaram, por separação das “panelinhas” (expressão de sentido figurado que significa grupo fechado). No 1º semestre, a escala dos alunos foi feita individualmente (pelos números da chamada da classe). Venho adotando essa prática desde o começo do 2º bimestre e corresponde à oralização de gêneros diversos. Solicito aos alunos que escolham um texto curto – conto, crônica, poema, comentários, notícias – que lhe tenha despertado interesse e socializem com a turma.

Para orientá-los, demonstrei como poderiam realizar a leitura: selecionei e li um texto à turma, mostrando-lhes os aspectos prosódicos, sobretudo a entonação da voz. Na realização da atividade, o aluno selecionado se deslocava até a frente da turma e lia o texto em voz alta.

Alguns apresentavam dificuldade – tom de voz baixo, entonação, postura, nervosismo de ler em público. Observava as falhas e pedia que repetissem a leitura (quando necessário) e treinassem em casa para fazer melhor da próxima vez.

O texto lido pelos alunos também tinha o objetivo de desenvolver conversa espontânea sobre os assuntos abordados no referido texto. A fala ficava franqueada. Quando ninguém se manifestava, usava a estratégia de sortear os números por chamada (os tenho pronto em envelope). Essa prática põe em evidência a oralidade, especialmente o uso público da fala e exige do aluno a elaboração do discurso de maneira refletida e sistemática, obrigando-o a pensar e fazer relações com o mundo em que vive.

Conforme plano de ensino do 3º bimestre, o primeiro conteúdo exposto à turma foi a dissertação. A exposição se deu por meio de aula dialogada com a turma. Falei aos alunos que esse tipo de texto é solicitado na prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM,

precisamente o tipo dissertativo-argumentativo; falei que a prova consta de uma redação que vale mil pontos e a nota desse exame serve de ingresso para a maioria das instituições superiores brasileiras e comentei sobre os critérios avaliados pelos corretores da prova do Enem: coesão, coerência, norma culta, argumentação e proposta de intervenção, ressaltando que esse último quesito é específico desse exame. Abordei que a redação do Enem é apenas um dos gêneros da ordem do argumentar e um dos mais ensinados nas escolas, por sua importância para o ingresso na universidade.

Além dos critérios de correção da prova do Enem, expus aos alunos a importância de escrever um texto em parágrafos, com letra legível, coeso, coerente, usando a norma padrão e defendendo ponto de vista. Mostrei-lhes um texto dissertativo, chamado de redação dissertativa, e fomos analisando as partes que compõem o texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. Observei que o texto dissertativo tem estrutura formal e deve ter bom embasamento, estabelecido por meio da leitura de outros textos e das experiências adquiridas ao longo da vida. Por conta da idade dos alunos, entre 13 a 17 anos, muitos conhecimentos vão sendo alcançados com o tempo.

Para a produção textual escrita, no primeiro momento, levei revistas para a sala de aula, intituladas Mundo Jovem: um jornal de ideias – destinadas ao público juvenil, com linguagem acessível e abordagem de assuntos atrativos, como educação sexual, esporte, alimentação, profissões. A revista é produzida pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul –

PUCRS. Por ter sido assinante por muito tempo, tenho exemplares suficientes para trabalho de leitura em sala de aula. Os alunos, em dupla, organizadas sob o critério de facilidade e dificuldade com a escrita, folhearam a revista e escolheram um texto cujo tema fosse de seu interesse. Em seguida, leram o texto da revista para elaborar uma dissertação (redação escolar). Os textos foram lidos em sala de aula pelos autores e entregues para a professora, que teceu suas observações, levando em conta os critérios de correção do Enem – obviamente, em nível de exigência menor. Nessa atividade de leitura em voz alta dos textos dissertativos, a oralidade aparece como oralização da escrita, visto que os alunos leram aquilo que escreveram. Evidente que precisaram refletir e argumentar sobre a temática abordada. A fala, nessa atividade, é monitorada e mediada pela escrita.

Outra atividade desenvolvida em 2018 (4º bimestre) e planejada para ser realizada em 2019, foi um seminário com os gêneros textuais – cartum, charge, tira, poema, reportagem, notícia e entrevista – previstos no plano de ensino da disciplina. Solicitei-lhes que pesquisassem, em grupos, os gêneros em questão e os apresentassem em cartaz. Cada grupo ficou com gênero diferente. Tomo de exemplo a equipe que apresentou o gênero entrevista: convidaram a especialista em educação da escola para ser entrevistada, elaboraram perguntas, todas bem redigidas, e a especialista respondeu espontânea e oralmente, com convicção e segurança, às

perguntas feitas pelos alunos. O convite para que comparecesse à sala foi feito antecipadamente, permitindo que se organizasse para estar na turma.

Tanto eu quanto a pedagoga, consideramos a atividade significativa, sobretudo aos alunos diretamente envolvidos na atividade, permitindo vivência real do gênero. A fala dos alunos foi monitorada, o registro mais formal, conforme exigido pelo contexto de produção. Esse grupo, em especial, conseguiu prender a atenção da turma.

Nessa atividade, houve semelhança em alguns aspectos no que propõe a BNCC no campo de atuação jornalístico-midiático, por ter trabalhado com gêneros textuais referentes a esse campo: produção de notícias e entrevista. Mas a produção ficou restrita à socialização na turma e não para a produção de rádios, TV ou vídeos, como proposto na BNCC.

Destaco a presença, no 2º bimestre, da estagiária de regência em sala de aula. A universitária trabalhou com os alunos, sob minha orientação, leitura de textos, envolvendo figuras de linguagem. Dentre as atividades desenvolvidas, levamos os alunos à biblioteca. A estagiária separou exemplares da biblioteca – livros de contos e crônicas – destinadas ao 9º ano e depois de ministrar aula dialogada referente ao assunto; os alunos foram incentivados a ler textos e encontrar neles as figuras de linguagem estudadas.

As aulas da estagiária foram dialogadas; ela assistiu a uma aula minha e percebeu que a base das aulas se estabelecia nesse estilo e conseguiu desenvolver as aulas ensinando e aprendendo com os alunos, de maneira interativa. Comentou que concluiu o estágio no ensino fundamental com o 9º ano, tinha passado por todas as séries e não sabia da existência da biblioteca na escola. Ficou feliz em compartilhar essa experiência leitora com os alunos. A estagiária tinha bom domínio de turma, segurança na exposição dos conteúdos, o que colaborou para o bom andamento das atividades propostas.

Para o aluno, é interessante vivenciar experiências com futuros professores da área, eles só têm a enriquecer os conhecimentos. Para o estagiário, a prática escolar possibilita a vivência no ambiente da sala de aula, mesmo que minimamente. Teoria e prática são efetivadas e constituem importantes instrumentos para a formação pedagógica do professor.

Percebe-se, por esse relato, que a oralidade perpassa todas as ações no processo de ensino-aprendizagem. Na aula dialogada, a interação entre professor e aluno é mediada pela fala, obedecendo aos turnos dessa modalidade; quem está com a palavra apresenta a ideia e quem a ouve respeita o locutor. A comunicação é uma via de mão dupla: entre interlocutores. Nesse processo dialógico, os sujeitos são ativos, participantes em contextos situados e reais.

A fala contribui para a aquisição de conhecimentos, seja mediada pela escrita, em que o aluno lê um texto elaborado por outrem, seja refletida pela oralidade direta, quando o aluno é levado a refletir para desenvolver um texto oral ou escrito.

A oralidade, por ser inerente ao homem, precisa ser trabalhada com destaque, valorizada e vista como objeto de ensino e prática social, conforme afirma Marcuschi (2010), além de ser analisada em seus diversos usos linguísticos, do menos informal ao mais formal. Precisamos tanto de humanidade, de conhecimento, de menos preconceito, de mais ética e respeito. E essas relações humanas são construídas nas práticas linguísticas do ambiente escolar.

Ao comparar a minha prática escolar com o que expõe a BNCC, notei que desenvolvo a *prática de linguagem* oralidade em relação com alguns *objetos de conhecimento*, dentre eles: escuta apreender o sentido geral dos textos apreciação e réplica; produção/proposta, conversação espontânea, participação em discussões orais de temas controversos de interessa da turma e/ou de relevância social; planejamento e produção de textos jornalísticos orais; porém há diferenças no que se refere à execução das habilidades, visto que se observou que a

BNCC designa de habilidades um conjunto de procedimentos para a organização do trabalho pedagógico. Por isso, tais procedimentos são distintos e tem a ver com a concepção de linguagem adotada pelo professor e de suas possibilidades estruturais e pedagógicas.

Ao chegar à conclusão desse breve relato, percebi que, ainda que de forma intuitiva, as atividades de oralidade são desenvolvidas nas minhas aulas de Língua Portuguesa. Trata-se, portanto, de repensar o trabalho com oralidade, por meio de tratamento sistemático, percebê-lo como objeto escolar associada à prática social, na esteira de Marcuschi (2007, 2010). Nesse sentido, ao entender que a língua é viva, dinâmica e variável, ensiná-la é estabelecer sentidos, através de usos, das vivências reais dos sujeitos falantes. Estes, por sua vez, encontram-se envolvidos em diversas situações comunicativas, desde a conversa despojada no âmbito familiar até um discurso formal, realizado em evento escolar. Nesse prisma, é na experiência escolar que esse sujeito vai encontrar possibilidades para aprender a usar a língua em suas variedades, seja na modalidade escrita ou na falada. O papel do professor de língua portuguesa, ao entender esse processo educacional da língua em uso, é contribuir e potencializar a formação linguística do aluno, a fim de que ele participe na vida social como sujeito ativo e consciente da sua linguagem.

Essa descrição de atividades permitiu-me reflexão sobre minha prática docente. Ainda há longo caminho a percorrer na tentativa de melhorar, modificar ou aperfeiçoar as ações escolares. Nesse percurso avaliativo, que é e deve ser constante, o Profletras teve contributo relevante, pois, a partir das leituras, das pesquisas, das experiências dos colegas de turmas e dos professores do programa de mestrado, foi possível meu crescimento intelectual. Nesse sentido, o direcionamento

do processo de ensino-aprendizagem sofrerá alterações significativas, pois houve entendimento que o caminho para o ensino de língua não é constituído pela prática da gramática tradicional como meio de ensinar, nem da língua do certo e do errado. Mas a língua em suas diversas manifestações, registros e possibilidades comunicativas.

Estamos na busca por esse caminho.... O caminho se faz caminhando...

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa**. Brasília: MEC: 2017.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental e Médio: MEC/SEE. 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- _____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CASTILHO, Ataliba. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018.
- DIONÍSIO, Angela Paiva, MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita**. São Paulo: Autêntica, 2007.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2010. p. 125-158.
- FÁVERO, Leonor Lopes, ANDRADE, Maria Lúcia C. V. Oliveira, AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. **Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FERREIRO. Emília et al. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p.381-396, jul./dez.2015.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.
- JACOB, Ana Elisa, DIOLINA, Kátia, BUENO, Luzia. Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2018.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.
- LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.
- MACIEL, Débora Amorim Gomes da Costa; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. Gêneros orais e suas dimensões ensináveis: escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade. *In*: MAGALHÃES, T.G.; GARCIA-REIS, A.R.; FERREIRA, H.M. (org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes, 2017.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. **SIGNUM: Estud. Ling.** Londrina, n.11/12, p.137-153, dez.2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A língua falada e o ensino de português. Minicurso “O tratamento da língua falada no ensino de Português”, ministrado durante o **6º Congresso de Língua Portuguesa** PUC-SP, 1 a 3 de maio de 1996. Disponível em: <http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/OLE-A-1%C3%ADngua-falada-e-o-ensino-deportugu%C3%AAs-L.-A.-Marcuschi-UFPE.pdf>
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. *In*: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. (org.) **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2013.
- PRETI, Dino. Estudos de língua oral e escrita. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- RATIER, Rodrigo. Oralidade: a fala que se ensina. **Revista nova escola**.01 de set. 2008. Disponível em: <http://www.lerecompreendertextos.com.br/2018/05/dicas-oralidade-na-escola-bncc.html>.
- ROJO,Roxane. Esfera CELAE. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana>.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SANTOS, Leonor Werneck. Oralidade e escrita nos PCN de língua portuguesa. Disponível em:<http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/DO-Oralidade-e-Escrita-nos-PCN-de-L.Portuguesa-SANTOS-Leonor-Werneck-dos.1.pdf>
- SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; STOLTZ, Tânia. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Positivo. 2009.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1997.
- TEIXEIRA. Josina Augusta Tavares. Eles fala, nós cala: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a norma oral culta aos seus alunos? *In: Revista Philologus*, Ano 20, N° 58 – Supl.: Anais do VI SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2014.