

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO NORTE

EDSON GOMES FERREIRA JUNIOR

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O  
ENSINO DA ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

MOSSORÓ

2020

EDSON GOMES FERREIRA JUNIOR

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O  
ENSINO DA ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, associação ampla Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, como requisito para a obtenção ao título de Mestre em Ensino

Orientadora: Dra. Elaine Cristina Forte-Ferreira

MOSSORÓ

2020

FICHA CATALOGRÁFICA  
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

F 383 Ferreira Junior, Edson Gomes.

A Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para o ensino da oralidade no ensino fundamental – anos finais / Edson Gomes Ferreira Junior – Mossoró, RN, 2020.

114f. : il

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, 2020.

Orientadora: Dra. Elaine Cristina Forte-Ferreira

1. Oralidade 2. Ensino 3. Gêneros orais I. Título.

CDU: 37.091.33-028.16

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária  
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira CRB15/294

EDSON GOMES FERREIRA JUNIOR

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O  
ENSINO DA ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, associação ampla Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, como requisito para a obtenção ao título de Mestre em Ensino.

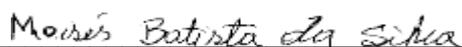
Dissertação apresentada e aprovada no dia 28 de agosto de 2020 pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



---

Elaine Cristina Forte-Ferreira, Dra. - Presidente  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



---

Moisés Batista da Silva, Dr. - Examinador  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



---

Vicente de Lima-Neto, Dr. - Examinador  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



---

Samuel Carvalho Lima, Dr. - Examinador  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Aos meus pais, Maria do Socorro e Edson Ferreira, à minha esposa, Roseane Gurgel, e ao meu filho Jônatas Samuel, meu maior estímulo de esperança, persistência e fé.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo desses dois anos foram muitos os obstáculos que surgiram no caminho. Em alguns momentos cheguei a pensar que não conseguiria alcançar a esse dia em que escrevo o presente texto para agradecer a todos os que contribuíram de alguma forma para a consolidação desse momento.

Agradeço a Deus, por derramar sobre mim a tua infinita graça e misericórdia. Sem Ti, nada do que foi feito se fez (João 1:3). Obrigado por renovar as minhas forças e manter viva a esperança e a fé. Por proporcionar esse momento tão significativo em minha vida. Bem sei eu, Senhor, que tudo podes e que nenhum dos teus propósitos pode ser impedido (Jó 42:2). A ti, Senhor, a minha eterna gratidão.

À minha amada esposa, Roseane, quão valiosa és para mim! Obrigado, meu amor, por dividir comigo esse momento de felicidade, por está ao meu lado e me apoiar em todas as situações. Obrigado por seu carinho, amor e compreensão. Sei que as vezes foi difícil praticar a paciência em meus momentos de estresse, mas como disse Paulo em sua carta em I Coríntios 13:7: o amor tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. Obrigado por essa prova de amor, por segurar a minha mão sempre que preciso e celebrar comigo mais uma vitória. Amo-te, muito!

Ao meu filho, Jônatas Samuel. Ainda és tão pequeno e não sabes o quanto tem sido importante a sua existência para que eu pudesse chegar até aqui. Em você renovo as minhas forças para que eu possa servir de inspiração a ti, assim como és para mim. Saibas que desde sempre fostes e é o nosso bem mais precioso, nosso maior tesouro. Amo-te para sempre, meu amado e tão desejado filho.

Aos meus pais, Edson e Maria do Socorro, a quem tenho tanto amor e admiração. Muito obrigado por me proporcionarem tamanha oportunidade. Foi por sempre me incentivarem a estudar, a aprender, que consegui chegar onde cheguei. Obrigado pelo amor, carinho, cuidado e a vida. Pelo exemplo de honestidade, perseverança e fé. Por me ensinar a nunca desistir. Amo muito vocês, muito, muito mesmo! Obrigado por tudo!

Aos meus irmãos. A vocês, minha gratidão. Obrigado por sempre estarem presente em minha vida, pelo apoio nas horas difíceis, pelo zelo, amor e carinho demonstrado a cada dia. Amo imensamente cada um.

À Juracy, minha amiga, companheira e segunda mãe. Muito obrigado por todo o apoio e as demonstrações de amor e carinho. Por fazer parte da minha vida e celebrar comigo todas

as minhas conquistas, inclusive esta. Saiba que você representa muito para mim. Meu muito obrigado!

À tia Raimunda (*In memoriam*), por sempre acreditar na minha capacidade e desejar o melhor. Sei o quanto se orgulharia se estivesse aqui para compartilhar desse momento, mas creio que de alguma forma estás presente.

À toda a minha família, os meus mais sinceros agradecimentos. Vocês são peças fundamentais na minha vida. Sei o quanto torcem pelo meu sucesso.

À tia Neves, obrigado por acompanhar e celebrar comigo todas as minhas conquistas. És uma pessoa muito especial para mim.

Aos meus avós, em especial ao meu avô Aderson Jorge (*In memoriam*), por todo o cuidado que sempre teve conosco, por ser exemplo de honestidade, perseverança, humanidade e fé.

À minha querida professora e orientadora, Dra. Elaine Forte. Muito obrigado por acreditar em mim. Por suas demonstrações de carinho, por ser, além de professora e orientadora, amiga, companheira. Por oportunizar uma das experiências mais significativas para mim, abrindo as portas da sua sala de aula para que eu pudesse realizar o meu estágio em docência, pelo apoio e confiança. Confesso que, a princípio, achei que não fosse capaz, mas as suas palavras de incentivo e demonstração de confiança me fizeram aceitar o desafio e enfrentar os meus medos, fazendo-me progredir e me tornar um profissional melhor. Hoje posso dizer que apesar de ainda ter muito que aprender não sou mais aquele Edson que iniciou os estudos sobre oralidade no curso de especialização. Desde lá você tem me ensinado o quanto é importante estudarmos sobre a nossa língua e, em especial, a modalidade oral. Foi imerso às leituras realizadas que pude conhecer e experimentar o quão fantástico é estudar sobre os fenômenos da oralidade. Obrigado pela paciência e compreensão em todas as vezes que, por razões justificáveis, não pude fazer determinadas atividades dentro do prazo combinado. Saiba que tenho profunda admiração por você. És uma pessoa muito humana e isso me serve de inspiração. Enquanto profissional, suas atitudes transcendem a sala de aula, fazendo com que a árdua tarefa de estudar se torne prazerosa. Em uma de suas frases, Paulo Freire nos diz o seguinte: “me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”. Essa frase descreve muito do que você é enquanto professora, orientadora. Por isso e outras razões aqui já expostas, Elaine, a mais sincera gratidão.

Nesse momento de agradecimento não poderia deixar de expressar a minha gratidão ao professor Neto. Obrigado pelos ensinamentos e por sua amizade. És um ser humano espetacular,

um excelente professor. Suas contribuições foram valiosíssimas para o meu crescimento enquanto aluno, pesquisador e, sobretudo, ser humano. Muito obrigado por tudo!

Ao meu amigo e diretor Denílson, muito obrigado por sua ajuda! Não sei como seria sem o seu apoio. Obrigado pela flexibilidade nos horários de trabalho, pelas conversas. Enfim, por sua amizade. Desejo que Deus lhe retribua em dobro todo o bem que faz aqui na terra.

À minha companheira de trabalho e amiga Leidiane, muito obrigado por me ajudar tanto nesse momento da vida. Sua ajuda foi fundamental para que eu pudesse conseguir concretizar a realização da minha pesquisa; no planejamento de nossas aulas, as atividades e vídeos explicativos, as correções das atividades já realizadas. Foram tantas contribuições que não sei como retribuir. Resta-me agradecer. Muito obrigado!

À Leiliane Noronha, minha querida, muito obrigado pelos valiosos momentos de interação, por suas contribuições e disponibilidade para me ajudar. As discussões em torno desta pesquisa foram fundamentais para a organização das ideias aqui desenvolvidas. O meu muito obrigado!

A minha gratidão aos grupos de pesquisa ORALE e GLINET, pelas valiosíssimas discussões que só me fizeram crescer.

À Polianny, por sua disponibilidade e prestatividade. Que Deus lhe recompense e lhe retribua em dobro.

À Isadora, que apesar do pouco contato que tivemos você tem se mostrado uma pessoa excelente. Obrigado pela força e suas contribuições.

À Rosinha, obrigado dividir comigo as suas reflexões acerca dos gêneros seminário e exposição oral. Cada conhecimento compartilhado é, sem dúvida, muito bem-vindo.

À toda a escola André Luiz, em Mossoró, por me acolher e me apoiar ao longo dessa caminhada. Sou grato por fazer parte dessa instituição e poder compartilhar desse momento de felicidade com cada um de vocês, companheiros de trabalho. Muito obrigado!

À professora Leonor Oliveira, por fazer de suas aulas um ensinamento para a vida. O meu mais sincero agradecimento.

Aos membros da banca, professores Vicente de Lima Neto, Samuel Carvalho Lima e Moisés Batista da Silva. Obrigado por terem aceitado o nosso convite, se disporem à leitura precisa desse trabalho e pelas contribuições relevantes para o aperfeiçoamento de nossa pesquisa. Muito obrigado!

À professora Meire Virgínia, que apesar de não poder participar desse momento em muito contribuiu com seus apontamentos e reflexões na fase de qualificação da pesquisa. Muito obrigado!

Aos meus amigos e companheiros de trabalho Segundo, Marileide, Antônia, Lamone e Gerlânio por compartilharem da minha alegria ao ser aprovado pelo POSENSINO.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), por me possibilitar momentos significativos de aprendizagem, o meu mais sincero agradecimento.

E, finalmente, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desse tão esperado e desejado momento. Muito obrigado!

Pois o Senhor é quem dá sabedoria; de sua boca procedem o conhecimento e o discernimento.

Provérbios 2:6

## RESUMO

O ensino da oralidade na Educação Básica está previsto em vários documentos oficiais que orientam e normatizam o ensino brasileiro. Dentre eles destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recentemente aprovada e publicada pelo Ministério da Educação, um documento que tem como proposta promover um redesenho da educação brasileira, reforçando as concepções teóricas já propostas em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no fim na década de 1990. Nesse contexto, o ensino da oralidade ganha destaque em virtude da sua relevância para o desenvolvimento sociocomunicativo do sujeito, sendo a escola a principal responsável por desenvolver as habilidades e as competências necessárias para a atuação do sujeito numa sociedade letrada que requer do usuário da língua o pleno domínio da oralidade e da escrita em situações diversas. Desse modo, a presente pesquisa documental, de cunho qualitativo e de natureza exploratória e descritiva, tem como principal objetivo analisar as habilidades voltadas para o ensino da oralidade na BNCC com o intuito de realizar o mapeamento dessas habilidades e a identificação das categorias da oralidade, a partir dos gêneros orais, que podem ser ensinadas em sala de aula. Logo, a BNCC constitui o universo desta pesquisa. Partimos da concepção de língua como interação (BAKHTIN, 2007) e de escola enquanto agência de letramento que precisa preparar o aluno para o domínio da língua em situações mais formais. Para fundamentar teoricamente nossa pesquisa nos apoiamos principalmente em Bakhtin (2016), Bezerra (2017), Marcuschi e Dionísio (2007), Schneuwly e Dolz (2011), Forte-Ferreira, Noronha e Soares, (2017) e Brun (2017). Quanto à metodologia, organizamos o nosso percurso em três passos: primeiro, delimitamos o universo da nossa pesquisa, centrando a nossa atenção nas habilidades que compõem os objetivos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - anos finais. Nessa etapa buscamos realizar um mapeamento dessas habilidades, identificando em cada uma a possibilidade de se trabalhar a oralidade a partir dos gêneros orais explícitos nas habilidades. Em seguida, separamos as habilidades que direcionavam para o trabalho com a modalidade oral da língua, relacionando-as com as categorias da oralidade que devem ser trabalhadas em sala de aula e, por último, descrevemos as categorias da oralidade que relacionamos às habilidades por meio dos gêneros orais propostos e das pesquisas de Forte-Ferreira (2014), Noronha (2018), Jacob, Diolina e Bueno (2018), trazendo para a discussão reflexões importantes acerca do ensino dessas categorias em torno do trabalho com a oralidade numa perspectiva de língua como interação. Para descrever o nosso processo metodológico recorreremos a Gil (2002, 2008), Fonseca (2002) e Ludke e André (2014). Os resultados apontam que do total de 63 habilidades

presentes no 6º e 7º anos apenas 7 direcionam para o trabalho com a oralidade. Já no que concerne às habilidades direcionadas para o 8º e 9º anos, de 65 habilidades somente 7 contemplam o trabalho com a língua oral. Além disso, a análise possibilitou a identificação das seguintes categorias orais presentes nas habilidades direcionadas para o ensino da oralidade: argumentação, marcadores conversacionais, turnos de fala, elementos paralinguísticos, cinésicos e prosódicos. Assim, concluímos que se faz necessária a compreensão desses elementos constitutivos da oralidade para que o aluno possa alcançar, de fato, as habilidades necessárias para sua atuação em diferentes situações de comunicação, nos mais diversos contextos da sociedade.

**Palavras-chave:** Oralidade. Ensino. Gêneros orais.

## ABSTRACT

The teaching of orality in Basic Education is provided for in several official documents that guide and regulate Brazilian education. Among them, we highlight the National Common Curricular Base (NCCB), recently approved and published by the Ministry of Education, a document that aims to promote a redesign of Brazilian education, reinforcing the theoretical concepts already proposed in other documents such as the National Curriculum Parameters (NCP), published at the end in the 1990s. In this context, the teaching of orality is highlighted due to its relevance to the subject's sociocommunicative development, with the school being the main responsible for developing the skills and competences necessary for the performance of the subject in a literate society that requires the user of the language the full command of orality and writing in different situations. Thus, the present documentary research, of qualitative nature and exploratory and descriptive in nature, has as main objective to analyze the skills focused on the teaching of orality at NCCB, from the oral genres, in order to carry out the mapping of these skills and the description of the categories of orality that should be taught in the classroom. Therefore, NCCB is the universe of this research. We start from the conception of language as interaction (BAKHTIN, 2007) and from school as a literacy agency that needs to prepare students for mastering the language in more formal situations. To theoretically base our research, we rely mainly on Bakhtin (2016), Bezerra (2017), Marcuschi and Dionísio (2007), Schneuwly and Dolz (2011), ForteFerreira; Noronha e Soares, (2017), Brun (2017). As for the methodology, we organized our journey in three steps: first, we delimit the universe of our research, focusing our attention on the skills that make up the learning objectives for the teaching of Portuguese Language in Elementary Education - final years. In this stage, we seek to map these skills, identifying in each of them the possibility of working on orality from the oral genres explicit in the skills. Then, we separated the skills that directed to work with the oral modality of the language, relating them to the categories of orality that should be worked on in the classroom and, finally, we describe the categories of orality that we relate to the skills through of the proposed oral genres and research by Forte- Ferreira (2014), Noronha (2018), Jacob, Diolina and Bueno (2018), bringing to the discussion important reflections about teaching these categories around working with orality in a perspective of language as interaction. To describe our methodological process, we used Gil (2002, 2008), Fonseca (2002) and Ludke and André (2014). The results show that of the total of 63 skills present in the 6th and 7th grades, only 7 are directed to work with orality. Regarding the skills targeted for 8th and 9th grade, out of 65 skills, only 7 contemplate working with the oral language. In addition,

the analysis enabled the identification of the following oral categories present in the skills directed to the teaching of orality: argumentation, conversational markers, speech turns, paralinguistic, kinetic and prosodic elements. Thus, we conclude that it is necessary to understand these constituent elements of orality so that the student can achieve, in fact, the skills necessary for his performance in different communication situations, in the most diverse contexts of society.

**Keywords:** Orality. Teaching. Oral genres.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organização da segunda etapa da Educação Básica	22
Figura 2 – Áreas do conhecimento e componentes curriculares	22
Figura 3 – Campos de atuação: Ensino Fundamental II	23
Figura 4 – Competências Gerais	24
Figura 5– Práticas de linguagem	25
Figura 6 - Conceituação dos termos utilizados	55
Figura 7 – Habilidades: campo jornalístico-midiático	74
Figura 8 – habilidade: campo jornalístico-midiático	76
Figura 9 – Práticas de linguagem e objeto do conhecimento	78
Figura 10 – Habilidades: campo jornalístico-midiático	80
Figura 11 – Habilidades: campo de atuação na vida pública	85
Figura 12 – Campo de atuação na vida pública: habilidades 6º ao 9º	87
Figura 13 - Figura 13 – Habilidades: práticas de estudo e pesquisa	88
Figura 14 – Campo das práticas de estudo e pesquisa	90
Figura 15 – Habilidades: campo artístico-literário	94
Figura 16 – Práticas de linguagem e objetos do conhecimento: campo artístico-literário	96
Figura 17 – Síntese dos resultados de análise: objetivo 1	103
Figura 18 – Síntese dos resultados de análise: objetivo 2	105

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Campos de atuação social	26
Quadro 2 – Elementos não linguísticos como construtores de sentido	35
Quadro 3 – Práticas de linguagem e habilidades voltadas para o ensino da oralidade	45
Quadro 4 – Capacidades linguísticas	51
Quadro 5 – Gêneros sugeridos para a produção de textos orais e escritos	52
Quadro 6 – Elementos da BNCC seccionados para análise	68
Quadro 7– Critérios de análise	70
Quadro 8– Síntese do percurso metodológico	71
Quadro 9 – Habilidades mais gerais voltadas para o ensino da oralidade	86
Quadro 10 – Categorização das categorias da oralidade 6º e 7º anos	97
Quadro 11 – Categorização das categorias da oralidade 8º e 9º anos	98
Quadro 12 – Distribuição das habilidades por campo de atuação	100
Quadro 13 – Questões relativas à análise	102
Quadro 14 – Categorias orais na BNCC a partir dos gêneros orais	104

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
LP	Língua Portuguesa
PNE	Plano Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A ORALIDADE EM DOCUMENTOS OFICIAIS: O QUE DIZEM AS TEORIAS .....</b>	<b>21</b>
2.1	A BNCC E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO DA ORALIDADE.....	24
2.2	A ORALIDADE E O ENSINO DE LP EM DOCUMENTOS OFICIAIS .....	29
2.3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ORALIDADE .....	30
2.4	A BNCC E O ENSINO DA ORALIDADE NA ESCOLA.....	44
2.5	ORALIDADE OU ORALIZAÇÃO DA ESCRITA?.....	55
2.6	ORALIDADE E GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS ORAIS: ALGUMAS REFLEXÕES.....	60
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>65</b>
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA DELIMITAÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS.....	65
3.2	MÉTODO DE ABORDAGEM UTILIZADO .....	65
3.3	DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA.....	67
3.4	PONDERAÇÕES SOBRE O <i>CORPUS</i> SELECIONADO NA BNCC.....	68
<b>3.4.1</b>	<b>Contextualização do documento analisado .....</b>	<b>68</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Estrutura geral do documento.....</b>	<b>68</b>
<b>3.4.3</b>	<b>Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental .....</b>	<b>68</b>
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	69
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>73</b>
4.1	DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DAS HABILIDADES NA BNCC E DAS CATEGORIAS DA ORALIDADE APRESENTADAS NESSE DOCUMENTO.....	73
4.2	BNCC: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA.....	73
4.3	CARACTERIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS ORAIS E AS CATEGORIAS DA ORALIDADE .....	97
4.4	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS .....	101
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>106</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante dos inúmeros discursos sobre a importância do trabalho com a modalidade oral da língua para o desenvolvimento linguístico integral do sujeito, torna-se inquestionável a relevância da temática aqui discutida. Nesta pesquisa apresentamos algumas reflexões a respeito da oralidade na Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC. Como objetivo principal, lançamo-nos a analisar as habilidades voltadas para o ensino da oralidade na BNCC com o intuito de realizar o mapeamento dessas habilidades e a identificação das categorias da oralidade, a partir dos gêneros orais, que podem ser ensinadas em sala de aula.

Este trabalho é fruto das discussões e reflexões acerca da importância da BNCC enquanto documento normatizador do ensino brasileiro. Por se tratar de um documento que orienta a criação e a reformulação dos currículos escolares acreditamos que ele pode influenciar de forma direta na construção de um currículo que contemple o trabalho efetivo com a modalidade oral da língua na Educação Básica, haja vista a necessidade de tornar essa habilidade objeto de ensino-aprendizagem nas práticas de linguagem desenvolvidas na/pela escola.

Enquanto professor da rede básica de ensino, tais questões assumem um papel relevante no interesse pelo desenvolvimento deste estudo, tendo em vista as habilidades para o ensino da oralidade na BNCC constituírem o nosso objeto de pesquisa.

O fato de percebermos que apesar de todo o avanço a modalidade oral da língua ainda continua sendo pouco vista nas práticas referentes a ela (FREITAS; TEIXEIRA; MACHADO, 2016; CARVALHO, 2018; MAGALHÃES, 2011, 2018) nos inquietou para analisar os fenômenos referentes a essa modalidade presente nas habilidades da BNCC direcionadas para o ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas.

Nesse sentido, a experiência como professor da rede municipal de Mossoró, estado do Rio Grande do Norte, possibilitou-me inúmeras reflexões acerca do tema, dado a publicação de um novo documento regulador do ensino básico de nosso país. Tais reflexões resultaram na reformulação de ações pedagógicas promovidas pela escola, que tem o seu direcionamento embasado no Projeto Político Pedagógico à luz de documentos oficiais reguladores do ensino brasileiro.

A escola, antes fundamentada na proposta de ensino orientada pelos PCN (1998) e em outros documentos legais – LDB, DCN, RCNEI – agora passou a também olhar para as competências e as habilidades presentes na BNCC. Essas mudanças promovidas pela inserção de novos objetivos de aprendizagem previstos no referido documento têm culminado em

inúmeras discussões realizadas em formações continuadas e reuniões pedagógicas escolares. Alinhado a esse contexto, entram em cena os debates sobre a proposta da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, promovidas no meio acadêmico.

Diante disso, surgiu o interesse em perceber como a oralidade é vista nas habilidades que direcionam a prática de linguagem em nossas escolas. Para além da experiência docente, o interesse por estudar os fenômenos relativos à oralidade se relacionam, também, com a nossa pesquisa desenvolvida na Especialização em Educação Interdisciplinar, realizada na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) no ano de 2017.

A investigação sobre os gêneros orais presentes nas atividades do livro didático de Matemática do Ensino Fundamental – anos iniciais, nos inquietou para investigar como as habilidades voltadas para o ensino da oralidade, a partir dos gêneros orais na BNCC, podem influenciar o trabalho com a modalidade oral da língua numa perspectiva de língua como interação, tendo em vista que uma vez publicada todos os manuais didáticos deverão se adequar às novas prescrições previstas nesse documento normatizador. Assim, partimos da hipótese de que o documento apresentava em suas habilidades gêneros orais que possibilitam o desenvolvimento de práticas de linguagem relacionadas à oralidade. Vale ressaltar que o presente estudo não tem a pretensão de minimizar ou desmerecer a proposta do documento voltada para o ensino de línguas em nossas escolas, mas promover reflexões quanto ao que consideramos relevante para o desenvolvimento e ampliação do ensino da oralidade no ambiente escolar.

Diante disso, vale questionarmos se a oralidade vem ocupando novos espaços nas propostas voltadas para o trabalho com a modalidade oral da língua como objeto de ensino. Desse modo, destacamos as pesquisas de Noronha (2018), Cruz (2011) e Magalhães (2007), que constataram, de modo semelhante, certo reducionismo no trabalho com a oralidade nas práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa, doravante LP. Além disso, essas pesquisas apontaram para o tratamento equivocado do termo oralização, compreendido em algumas circunstâncias como sendo sinônimo de oralidade.

Outro ponto que nos chama atenção é o fato de essa lacuna do trabalho com a oralidade persistir, mesmo depois da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), que passaram a orientar a inserção da oralidade como objeto de ensino-aprendizagem em nossas escolas, tendo como foco central o ensino de gêneros textuais.

Dessa forma, enfatizamos que muitas dessas questões contribuíram para a constituição do nosso objeto de pesquisa, que são as categorias da oralidade presentes nas habilidades para o ensino da língua na modalidade oral a partir dos gêneros orais. Entretanto, vale destacar que

a nossa pesquisa apresenta um diferencial: buscamos investigar nas habilidades que constituem a prática de linguagem no ensino de LP, mais precisamente no Ensino Fundamental – anos finais, os gêneros orais que possibilitam o trabalho com a modalidade oral da língua, de forma a contribuir para o pleno desenvolvimento linguístico-social do aluno. Assim, iniciamos a organização geral do nosso objeto de pesquisa partindo do seguinte questionamento: Como podem ser estudadas as habilidades voltadas para o ensino da oralidade na BNCC, a partir de gêneros orais, e quais são as categorias da oralidade que devem ser ensinadas a partir dessa proposta?

Para dar resposta a esse questionamento debruçamo-nos em instituir mais duas indagações que nortearam a nossa prática investigativa: Quais habilidades estão voltadas para o ensino da oralidade na BNCC a partir dos gêneros orais? Quais categorias da oralidade estão contempladas nas habilidades voltadas para as práticas de linguagem na BNCC?

Para tanto, centramos a nossa atenção ao espaço que é dado a oralidade em documentos oficiais, como a BNCC. Assim, considerando-se as nossas inquietações e as questões que nortearam a investigação traçamos uma sequência de objetivos que nos propusemos a alcançar ao término do nosso trabalho. Isto posto, como objetivo geral nos propomos a analisar as habilidades voltadas para o ensino da oralidade na BNCC com o intuito de realizar o mapeamento dessas habilidades e a identificação das categorias da oralidade, a partir dos gêneros orais, que podem ser ensinadas em sala de aula. E como objetivos específicos: mapear as habilidades direcionadas para o ensino da oralidade na BNCC; identificar as categorias da oralidade apresentadas nessas habilidades da BNCC, a partir de gêneros orais, de modo a refletir quais elementos podem ser considerados ensináveis.

Acreditamos que seja pertinente a investigação das habilidades voltadas para o ensino da oralidade presentes na BNCC, tendo em vista a necessidade de contribuirmos para o favorecimento de práticas orais que possibilitem o desenvolvimento de diferentes capacidades comunicativas a serem aplicadas em contextos reais de uso da língua como meio de interação social. Desse modo, fundamentamos as nossas discussões a partir de uma perspectiva sociointeracionista de linguagem amparada em Bakhtin (2009), que compreende a língua como meio de interação social, proveniente da troca de diálogos que se materializam por meio de gêneros discursivos em qualquer situação de comunicação e também da concepção de que “[...] a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento” (MARCUSCHI; DIONISIO 2007, p. 14). Por conseguinte, destacamos a relevância do aprofundamento de questões que envolvem a oralidade como objeto de ensino.

Diante o exposto e para melhor compreensão das questões apresentadas, descreveremos como está organizada a nossa pesquisa, a qual distribuímos-la em três seções, além da introdução e das considerações (semi) finais. Na primeira seção, intitulada “O ensino de língua portuguesa e a oralidade em documentos oficiais: o que dizem as teorias”, refletimos acerca de algumas questões relacionadas ao ensino de LP e oralidade em documentos oficiais, destacando a importância destes na contribuição do trabalho com a língua na modalidade oral. Além disso, tecemos algumas considerações quanto aos pressupostos teóricos que fundamentam as nossas discussões em relação ao ensino da oralidade.

Na segunda seção, alcunhada “Procedimentos metodológicos: contextualização da pesquisa e descrição das estratégias metodológicas para delimitação e análise do corpus”, abordamos a contextualização do estudo, sua natureza e a descrição das estratégias metodológicas para a delimitação e a análise do *corpus* delineado. Ainda, apresentamos o desenho quanto aos percursos da investigação para alcançarmos os objetivos da pesquisa, de modo a responder às inquietações anteriormente apresentadas.

Na terceira seção, intitulada “Análise de dados: descrição do processo de investigação das habilidades no documento e das categorias da oralidade presentes nas habilidades apresentadas pela BNCC, anunciamos o *corpus* da análise e a relação com a fundamentação teórica por nós adotada para cotejar com os aspectos evidenciados no material selecionado para a exploração.

## **2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A ORALIDADE EM DOCUMENTOS OFICIAIS: O QUE DIZEM AS TEORIAS**

Ao iniciar nossas reflexões acerca do ensino de LP e da oralidade em documentos oficiais acreditamos ser pertinente identificar e descrever a BNCC, documento que nos debruçamos para tecer considerações sobre o ensino da oralidade. Sendo assim, apresentaremos os principais elementos que formam a estrutura geral do manuscrito em menção.

A BNCC foi aprovada no ano de 2017 e tem como principal objetivo nortear a prática pedagógica, possibilitando ao docente o redesenho dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes atuantes na Educação Básica. O documento apresenta as três etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, e neste estudo nos deteremos à descrição das aprendizagens voltadas para o Ensino Fundamental – anos finais, haja vista ser essa etapa que nos lançamos para verificar as habilidades voltadas para o ensino da oralidade. Ademais, esse recorte se fez necessário em razão do tempo para a realização da pesquisa.

Na BNCC, as habilidades se referem às aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos nos diferentes contextos escolares. Na concepção de Perrenoud (1999 *apud* SILVA; FELICETTI, 2014, p. 19), habilidade seria “uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções, onde são utilizados esquemas de alto nível”. Assim, a habilidade pode ser entendida como a capacidade que o indivíduo tem para resolver dada situação real do cotidiano.

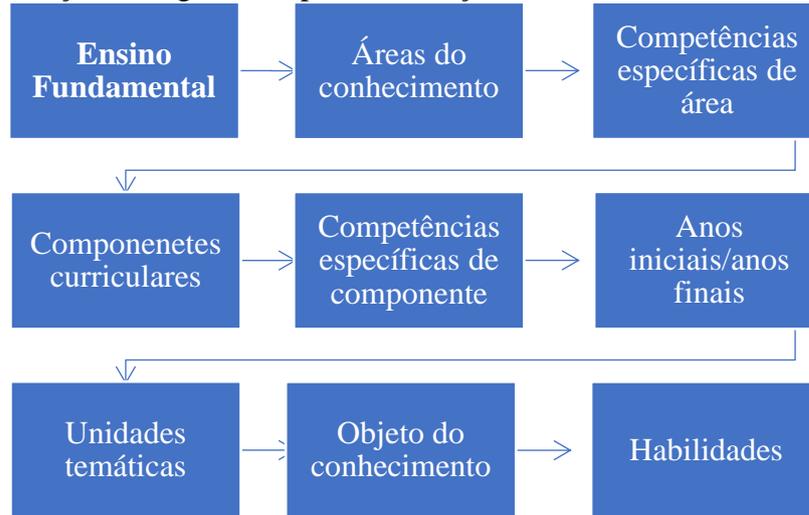
O conjunto dessas habilidades resultarão na competência, que deverá ser desenvolvida a partir das habilidades trabalhadas. De acordo com a BNCC, a competência é compreendida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017). Esse documento reconhece a importância de assegurar valores e incentivar ações que contribuam para o pleno desenvolvimento da sociedade.

Neste sentido, Fleury e Fleury (2001, p. 184) definem competência como sendo “uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa”; entendida como o resultado de uma qualificação do indivíduo para realizar determinadas ações. Acrescentamos, ainda, que essa qualificação deve englobar um conjunto de conhecimentos e habilidades provenientes de determinado contexto da sociedade.

Esses conhecimentos e habilidades devem ser mobilizadas pelo sujeito de maneira consciente e eficiente, de modo que este saiba (inter) agir nos diversos espaços sociais que exigem-no a capacidade de lidar com situações complexas de comunicação e interação social.

No que concerne à organização da segunda etapa da Educação Básica a partir da BNCC, apresentamos de forma condensada a ilustração abaixo.

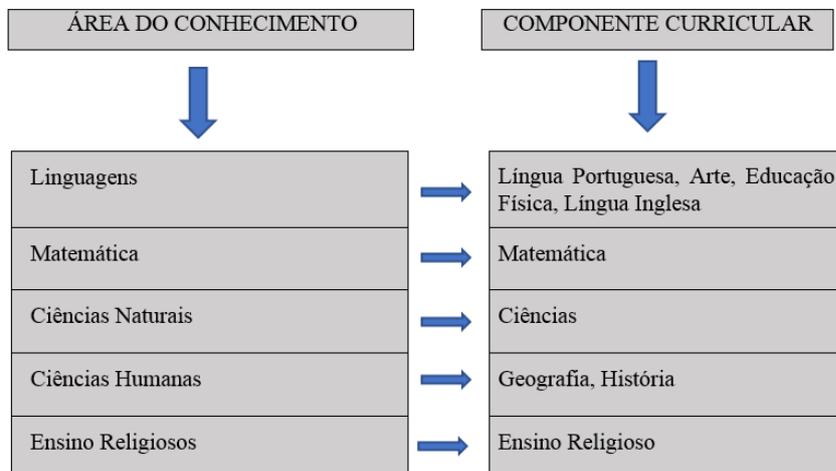
Figura 1 – Organização da segunda etapa da Educação Básica.



Fonte: Elaboração própria (2020).

O ensino fundamental está organizado em áreas do conhecimento, divididas em cinco ramificações: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Essas áreas apresentam, por sua vez, competências específicas e estão distribuídas em componentes curriculares que expressam particularidades de cada um destes, conforme demonstrado na imagem a seguir.

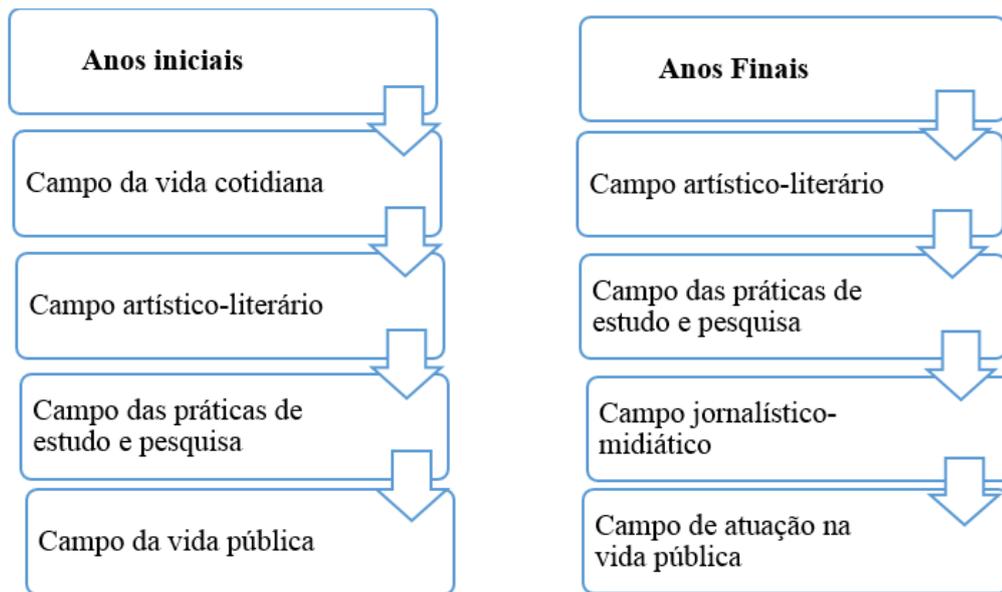
Figura 2 – Áreas do conhecimento e componentes curriculares.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Esses componentes curriculares se ramificam em unidades temáticas, em concordância com cada série/ano, apresentando as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos para a aquisição das competências necessárias em cada etapa da escolaridade. Quanto às habilidades do componente curricular de LP, estão organizadas em campos de atuação social e distribuídas da seguinte forma:

Figura 3 – Campos de atuação – Ensino Fundamental II.



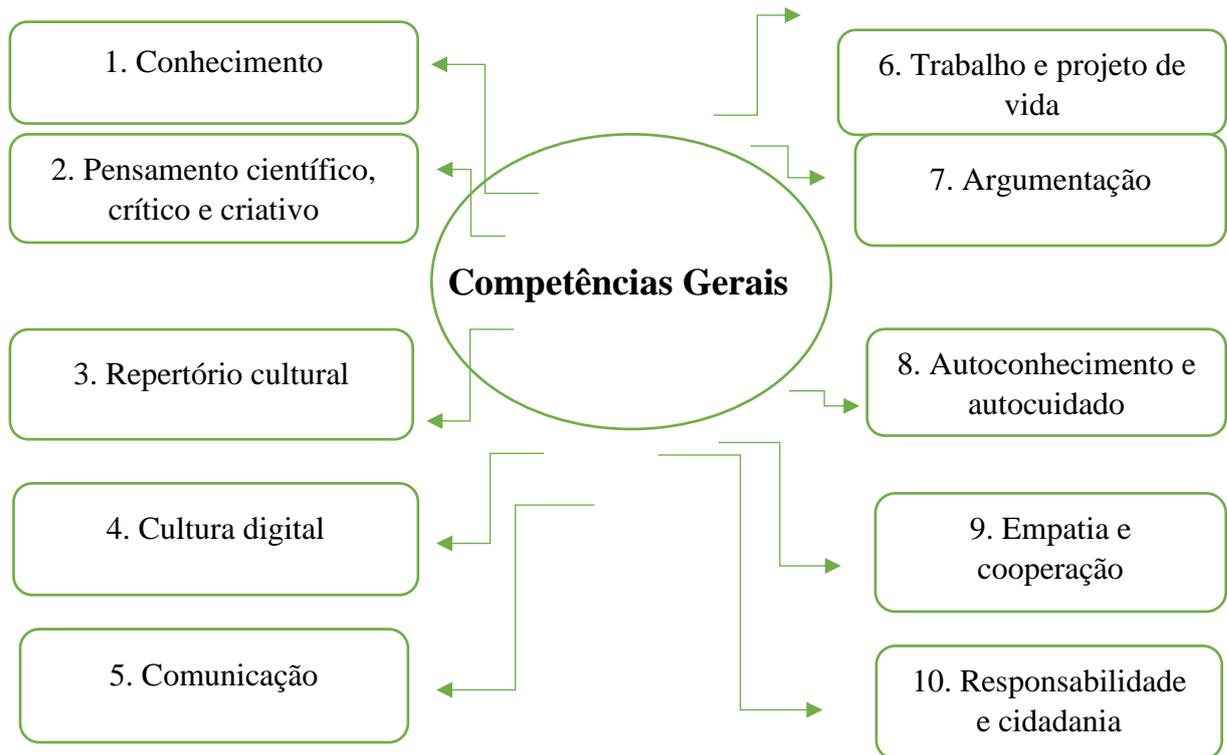
Fonte: Adaptação de informações presentes na BNCC (BRASIL, 2017).

Os campos de atuação apresentados indicam a escolha dos gêneros textuais, práticas e procedimentos relacionados a cada um deles. Dessa forma, o professor poderá fazer diferentes recortes a partir desses campos de atuação social propostos pela BNCC. Cabe destacar que há uma relação muito estreita entre eles, o que possibilita a participação de um mesmo gênero em esferas sociais distintas.

Em vista disso, é preciso considerar no momento do planejamento as diferentes formas de inter-relação entre os campos para que se possa pensar as práticas de linguagem em suas diferentes dimensões.

Com relação à prática didático-pedagógica, a BNCC dispõe de dez competências gerais, que visam garantir o pleno desenvolvimento das aprendizagens consideradas essenciais. Acreditamos que o conhecimento dessas competências seja essencial para a compreensão das habilidades constitutivas das práticas didáticas responsáveis pelo alcance dessas competências. Abaixo, descrevê-la-emos:

Figura 4 – Competências Gerais.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Essas competências são essenciais para o embasamento da ação didática promovida pela escola e pelos professores, que deverão manter a articulação entre elas e a aprendizagem dos componentes curriculares estudados. Desse modo, elas mobilizarão não apenas o conhecimento, mas também as habilidades, atitudes e valores necessários para que o aluno saiba como resolver determinadas demandas consideradas complexas na vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Nesse sentido, isso inclui o domínio da língua nos diversos contextos sociais, e a fala é, sem dúvida, a mais atuante, o que nos faz pensar sobre a importância do ensino das práticas orais no ambiente escolar.

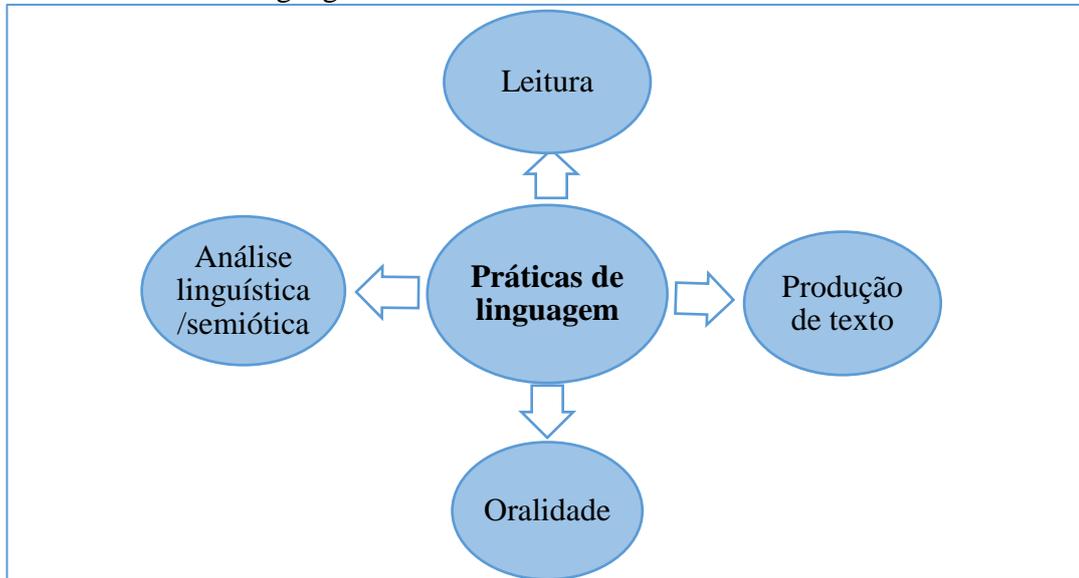
Na próxima subseção, discutiremos a respeito das habilidades voltadas para o ensino da modalidade oral da língua, intencionando perceber as categorias da oralidade presentes no documento acima evidenciado.

## 2.1 A BNCC E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO DA ORALIDADE

O conhecimento das práticas de linguagem é um elemento fundamental, principalmente quando se pensa no desenvolvimento de habilidades voltadas para a produção de gêneros. Por isso, entender como essas práticas estão organizadas na BNCC constitui uma ação fundamental

para o planejamento de ações didáticas que favoreçam a construção do conhecimento. No tocante ao ensino de LP no Ensino Fundamental – anos finais, o documento divide as práticas de linguagem em quatro categorias, abaixo descritas:

Figura 5 – Práticas de linguagem.



Fonte: Elaboração própria (2020).

De modo geral, essas categorias propõem a reflexão sobre a língua e outras linguagens, atentando para a ampliação dos letramentos em suas diferentes dimensões, além de sugerir o desenvolvimento de habilidades que reflitam a respeito do domínio progressivo da capacidade de produzir textos sob diferentes gêneros, tanto na modalidade escrita como na modalidade oral. Essas categorias que refletem as práticas de linguagem no ensino de LP são apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2017) mediante o discurso de que essas praxes deverão ser realizadas de forma contextualizada, considerando sempre a realidade do aluno. Isso significa dizer que é preciso criar situações reais de uso da língua para que este compreenda o seu funcionamento dentro dos diferentes campos de atuação social proposta pelo referido documento.

Embora consideremos todas essas categorias relevantes para o ensino, sobretudo de Língua Portuguesa, voltaremos a nossa atenção para a categoria oralidade, objeto de estudo desta pesquisa. A inclusão dessa categoria nas práticas de linguagem reforça a relevância do reconhecimento da oralidade como objeto de investigação, algo que já constava nas orientações dos PCN de Língua Portuguesa, lançadas na década de 1990. Percebemos que assim como os PCN a BNCC está alicerçada numa perspectiva sociointeracionista, pois reconhece que o conhecimento é construído por meio da interação com o outro. Como exemplo, citamos o seguinte trecho:

Além disso, a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo. Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de **práticas de uso/interação oral em sala de aula** e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. (BRASIL, 2017, p. 243, grifo nosso)

Nessa perspectiva, o documento reforça a importância da oralidade para o desenvolvimento de ações que refletirão em atitudes e comportamentos, como: a compreensão, o respeito ao turno de fala que aparece no texto como “dar a voz e vez ao outro”, as práticas de interação oral e outros aspectos da língua, sobretudo da língua oral, como os elementos visuais, sonoros, gestuais e tátil, que perpassam por outros componentes curriculares e áreas do conhecimento, o que fortalece ainda mais a importância das práticas orais para a construção do conhecimento em diferentes áreas.

Com a finalidade de atender a esse propósito, o texto da BNCC destaca que as ações didáticas voltadas para as práticas de linguagem devem acontecer a partir de situações de aprendizagens contextualizadas. Para tanto, o documento organiza-as vinculadas ao ensino de Língua Portuguesa em campos de atuação, mencionados anteriormente. Para cada campo de atuação são explicitados objetivos de aprendizagem, que tratam da disposição do ensino.

Abaixo, apresentamos cada um desses campos para que se possa verificar a presença de práticas orais no desenvolvimento de aprendizagens propostas em cada esfera e, assim, relacioná-las às habilidades pensadas para o ensino na segunda etapa da Educação Básica. Assim, reiteramos o nosso objetivo geral: analisar as habilidades voltadas para o ensino da oralidade na BNCC com intuito de realizar o mapeamento dessas habilidades e a identificação das categorias da oralidade, a partir dos gêneros orais, que podem ser ensinadas em sala de aula.

Quadro 1 - Campos de atuação social.

CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETIVO
ARTÍSTICO LITERÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;</li> <li>✓ da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e pelo confronto com o que é diverso desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;</li> </ul> </li> </ul>

(Continua...)

(Continuação)

<b>CAMPO DE ATUAÇÃO</b>	<b>OBJETIVO</b>
ARTÍSTICO LITERÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, apreciação, produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.</li> </ul>
RÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio do (a):               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar;</li> <li>✓ reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e</li> <li>✓ desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica.</li> </ul> </li> </ul>
JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além, construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo. O que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nesses sujeitos a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos, de maneira que possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.</li> </ul>
ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do (a):               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas;</li> <li>reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas e das leis de forma geral em um estado democrático como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna o quanto nós temos);</li> <li>✓ desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos</li> </ul> </li> </ul>

(Continua...)

(Continuação)

CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETIVO
ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	✓ envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e aos projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas.

Fonte: BNCC (Brasil, 2017).

A partir dos objetivos traçados para cada campo de atuação é possível perceber a relação entre os campos no que concerne às práticas de linguagem que devem ser desenvolvidas no ensino de LP. Embora a produção de gêneros (predominantemente) orais não apareça de forma explícita nas habilidades previstas é concebível verificar uma abertura para que sejam trabalhados os mais diversos tipos de gêneros (orais ou escritos) relativos a cada esfera. A exemplo, sublinhamos o seguinte trecho presente no campo de atuação na vida pública:

Ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do [...] desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e **produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas** (BRASIL, 2017, p. 142, grifo nosso).

Nesse entendimento, a BNCC destaca não apenas a melhoria de habilidades relacionadas à produção de textos pertencentes a gêneros diversos, no sentido de compreensão da estrutura textual, mas propõe, também, o desenvolvimento da capacidade de utilização desses gêneros em situações reais que exijam do falante o pleno domínio das práticas comunicativas relativas à sua vida política e social. Destaca, ainda, a importância do aprofundamento do trabalho voltado para a leitura e a escuta, além de reforçar a relevância da participação do jovem/aluno em práxis políticas e sociais, capazes de possibilitar o conhecimento de seus direitos e deveres, necessários ao pleno exercício da cidadania, numa sociedade democrática.

Vale salientar que a realização dessas práticas somente será possível por meio da interação social e do contato com a diversidade de gêneros emergentes das múltiplas situações comunicativas.

A BNCC, ao assumir a oralidade como prática de linguagem a ser desenvolvida na escola, reforça as orientações dos PCN publicados no fim da década de 1990, porém com um diferencial: por se tratar de um documento de caráter normativo, a BNCC não apenas sugere, mas indica a obrigatoriedade da inserção da oralidade enquanto objeto de ensino-aprendizagem

de forma efetiva nos currículos escolares da Educação Básica brasileira. Desse modo, passa a ser incorporado no cotidiano da sala de aula atividades que promovam o desdobramento de habilidades relacionadas à oralidade, o que pode resultar na ampliação do trabalho com a modalidade oral da língua na escola.

Entretanto, é preciso sublinhar que a inserção dessa modalidade como objeto de ensino nos currículos escolares não é suficiente para garantir a efetivação do trabalho em sala de aula. É preciso, além da reformulação desses currículos, atentar para o uso da língua na modalidade oral mediante a produção de gêneros diversos que proporcionem ao aluno situações que lhe permita vivenciar diferentes experiências em situações diversas de comunicação. Com isso, visamos não apenas a ampliação do trabalho com a oralidade, mas a preparação do sujeito para a sua atuação em sociedade, que exige hoje do falante muito mais que a capacidade de ler e escrever.

É nessa perspectiva que a BNCC deve direcionar o trabalho com a oralidade, promovendo a autonomia do sujeito no manejo dos diferentes gêneros textuais/ discursivos existentes nos diferentes campos de atuação da vida em sociedade. Ao tratar das habilidades que devem ser desenvolvidas durante os anos finais da Educação Básica, esse documento apresenta uma série de possibilidades de gêneros textuais/discursivos para compor o trabalho com as práticas de linguagem nas aulas de LP.

Agora que já temos clareza de como está estruturado o universo de nossa pesquisa iniciaremos efetivamente às questões aqui propostas, mantendo sempre um diálogo com a indagação central deste estudo que nos conduziu à concretização do objetivo geral da investigação, com a ciência de que ao longo dos nossos debates provavelmente surgirão inúmeras interferências que não estão aqui definidas, mas que certamente poderão contribuir de modo significativo para a discussão.

## 2.2 A ORALIDADE E O ENSINO DE LP EM DOCUMENTOS OFICIAIS

A oralidade em documentos oficiais direcionada para o ensino de LP tem despertado o interesse de muitos estudiosos do campo da Linguística, Educação e Ensino. Esse fato se deve à compreensão da importância do ensino da oralidade para o desenvolvimento da linguagem em seus diferentes aspectos. Assim, por se tratar de um instrumento de orientação e normatização do ensino, documentos oficiais como os PCN, DCN e BNCC têm recebido uma atenção especial quando se trata do desenvolvimento de pesquisas voltadas para o estudo da

linguagem, sobretudo quando estas apresentam como objeto de investigação o ensino descrito acima.

Nesse viés, esta subseção apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam as nossas discussões em relação ao ensino da oralidade, tendo como foco principal o ensino da modalidade oral da língua a partir das habilidades direcionadas para o ensino da oralidade na BNCC. É importante frisar que não há uma única teoria que contemple a proposta pensada para o desenvolvimento deste estudo. Fundamentamos nossas discussões a partir do pensamento de diversos autores que tratam do tema aqui abordado, apresentando, a princípio, a base teórica adotada para o trabalho com a oralidade. Logo, partimos da concepção de língua como interação, uma vez que a linguagem pode, e deve, ser vista como uma atividade coletiva que se manifesta por meio das ações sociais e cognitivas.

### 2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ORALIDADE

Antes de dar início à discussão propriamente dita acreditamos ser importante apresentar nossa compreensão acerca do termo oralidade. Nossa concepção sobre esse termo está fundamentada em Marcuschi (2001, p. 25), que entende a oralidade como um recurso social de interação, promovido entre os usuários da língua com fins comunicativos que ocorre por meio de gêneros fundados na realidade sonora, vivenciada nas mais diversas situações cotidianas, as quais vão desde as informais as mais formais da vida em sociedade. Diante disso, consideramos importante pensar o ensino como um meio de possibilitar a preparação do indivíduo para o domínio da língua em contextos diversos da vida social.

Por ser a fala um instrumento de interação comumente utilizada no nosso dia a dia, muitas pessoas têm-na tratado como sinônimo de oralidade. Essa compreensão, da qual discordamos, tem contribuído para o entendimento de que o trabalho com a modalidade oral da língua não se faz tão necessário, tendo em vista o domínio de fala que o aluno já traz quando inicia a trajetória escolar. Assim, entendemos a necessidade de apontar alguns esclarecimentos acerca desse assunto. Para tanto, apoiamo-nos na concepção de Marcuschi (2001), que nos apresenta a seguinte explicação:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso [...]. A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se na oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

A fala pode ser compreendida como uma modalidade da língua que tem a oralidade como elemento constitutivo. Assim, a oralidade ocorre por meio da fala, sendo materializada a partir de gêneros textuais/discursivos provenientes da interação sociocomunicativa. Soares (2018) comunga desse pensamento ao considerá-la como recurso por meio do qual a oralidade ocorre enquanto uma das modalidades da língua. A autora ressalta a oralidade se concretiza necessariamente por meio de um gênero num dado momento em ocorre a interação comunicativa e social. Em sua concepção, com a qual coadunamos, ela deve ser estudada, aprimorada e sistematizada. Assim, a oralidade pode ser entendida

[...] como um recurso que pode ser lapidado por quem a utiliza, algo que deve receber um empenho maior em sua produção; ao passo em que a fala é o recurso utilizado pelo emissor para a execução da modalidade oral: Não há qualquer espécie de aperfeiçoamento para que, ao final disso, a fala possa ser efetuada, ela é sempre mais ampla, natural e abrangente: instrumento para a feitura da oralidade (SOARES, 2018, p. 25).

Com base nesse entendimento defendemos a necessidade de um ensino efetivo da oralidade em sala de aula, através de atividades sistematizadas sobre o uso da língua nas quais o aluno possa vivenciar, fundamentado em suas experiências comunicativas e situações reais de interação, mediante o ensino sistematizado da modalidade oral da língua. Cremos que dessa forma o aprendiz poderá desenvolver habilidades capazes de lhe auxiliar na construção de textos discursivos orais, permitindo-lhe uma maior participação em situações que exijam-no o pleno domínio do uso de gêneros próprios dos contextos formais e públicos de interação. Daí a importância do papel da escola no desenvolvimento de atividades que contemplem a modalidade oral da língua.

Embora o educando já saiba falar, argumentar, produzir gêneros, ainda que de forma inconsciente, mesmo antes do contato com a escola, é nela que o conhecimento será sistematizado e ele compreenderá o verdadeiro funcionamento da língua e sua aplicabilidade em situações reais de comunicação efetivada na sua vida em sociedade.

Feita as devidas considerações acerca da nossa concepção sobre oralidade, passemos agora a tratar do ensino de LP e da oralidade à luz dos documentos oficiais reguladores da educação brasileira.

Desde a década de 1990, com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), o ensino de gêneros orais na escola passou a fazer parte das propostas curriculares. Santos (2005, p. 3), entretanto, aponta que embora a produção de gêneros orais apareça como sugestão de trabalho “[...] em nenhum momento os PCN sugerem a análise de conversação espontânea, seus aspectos linguísticos e discursivos, ou a observação de abordagem dos temas conforme a modalidade

oral ou a modalidade escrita”. Sobre esses aspectos concebemos a conversação espontânea ou natural um dos gêneros importantes para o desenvolvimento do ensino da oralidade na escola, tendo em vista ser através desse meio pelo qual os homens desenvolvem a linguagem e interagem uns com os outros.

Apesar de a fala ser o meio mais utilizado na comunicação humana, não é nela em que está centralizada a maior atenção quando se trata do ensino da linguagem na escola. Mesmo havendo avanços em relação ao trabalho com a oralidade em sala de aula e toda atenção teórica que aponta para a relevância da efetivação de uma prática pautada no ensino do oral, ainda é possível percebermos o quanto essa modalidade da língua é deixada de lado. Possivelmente, a ideia de que a escola deva, em primeiro lugar, preocupar-se com o desenvolvimento da escrita colabore para essa concepção da oralidade não ser alvo de atenção nas práticas de linguagem que compõem o ensino de LP.

Freitas, Teixeira e Machado (2016) destacam as dificuldades que o docente enfrenta para a realização do trabalho efetivo com a modalidade oral da língua em sala de aula. Tais dificuldades são atribuídas, principalmente, ao fato de a sociedade ter a expectativa de que a escola tem o compromisso de levar o discente a ler e escrever bem. É evidente que para uma sociedade letrada a escrita é indispensável para o bom exercício da cidadania, todavia é preciso ponderar a relevância das práticas orais para o pleno desenvolvimento desse indivíduo em relação ao seu desempenho na sociedade atual.

Entendemos que uma sociedade letrada exige muito mais do que saber ler e escrever bem. É preciso dominar a leitura e as duas modalidades da língua, ou seja, a fala e a escrita. Isso também significa dizer que é imprescindível conhecer a língua em seus diferentes aspectos – sociais, culturais, linguísticos. Pensá-la em suas múltiplas facetas é fundamental para o pleno desenvolvimento do sujeito e para a sua atuação em sociedade, sobretudo em um corpo social que a todo o momento perpassa por inúmeras transformações.

É pensando em questões como essa que nos últimos anos pesquisadores têm se preocupado em desenvolver estudos que atentem para o ensino do oral nas escolas. Nessa perspectiva, documentos oficiais reguladores do ensino brasileiro têm ganhado visibilidade em razão da grande influência na formação e reformulação de currículos escolares e na prática docente. Neste sentido, pesquisas como as de Freitas, Teixeira e Machado (2016), Jacob, Diolina e Bueno (2018), Rocha (2019), Siqueira (2019), Francio (2019), Severo (2019), dentre outras, têm contribuído de modo significativo para a realização de discussões e reflexões relevantes acerca do ensino da oralidade em nossas escolas à luz de documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998), lançados na década de 1990, e agora recentemente a BNCC

(BRASIL, 2017), que tem proporcionado inúmeras repercussões e debates no âmbito educacional.

Em sua construção, a BNCC transitou por três versões, sendo a última homologada em dezembro de 2017. Reflexões sobre o conteúdo proposto para esse documento deram origem a diversas pesquisas, como as mencionadas anteriormente. Em vista disso, dialogamos com a pesquisa de Jacob, Diolina e Bueno (2018), que apontam ponderações importantes para o discurso aqui em construção. De modo geral, o estudo dessas pesquisadoras traz à discussão a forma como está organizado o conteúdo da penúltima versão da BNCC (2017), tendo como foco o trabalho com gêneros orais no ensino de LP nos anos finais do Ensino Fundamental.

As autoras nos fazem lembrar que a BNCC foi construída em um momento político-brasileiro caótico. Nesse período, mais precisamente no ano de 2016, o Brasil viveu um cenário de intensas manifestações políticas que resultaram no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e, por consequência, a posse do vice-presidente, Michel Temer. A partir de então, ocorreram mudanças na conjuntura da sociedade brasileira: foram instituídos novos regulamentos trabalhistas e previdenciários, além da alteração no plano de governo e outras demandas. Consequentemente, a BNCC não poderia escapar dos reflexos e das refrações dessa situação (JACOB; DIOLINA; BUENO, 2018).

É válido destacar que embora esse não seja o foco do trabalho acreditamos na necessidade de referenciar o contexto no qual a política educacional da BNCC foi gestada, tendo em vista a influência desse setor na elaboração de textos que compõem os documentos oficiais brasileiros. Jacob, Diolina e Bueno (2018, p. 90) ressaltam, ainda, que apesar da aparente sustentação legal apresentada pela BNCC há de se verificar que a exigência da participação do governo e da sociedade no processo de elaboração de bases comuns para educação, mencionada tanto pela LDB quanto pelo PNE, não foi efetivamente cumprida.

Segundo as autoras, há um conflito na elaboração de três versões da BNCC. As duas primeiras foram amplamente discutidas pela sociedade, na terceira desconsiderada o diálogo das instituições representantes da educação e divulgação de propostas elaboradas por um grupo seletivo de governantes e empresários, e na quarta e última versão, homologada no fim de 2017, incluídas temáticas importantes, como direitos humanos, respeito à diversidade cultural, desigualdade social, dentre outras. Feita algumas considerações sobre o contexto de gestação desse documento voltemos ao foco do nosso trabalho, que é o ensino da oralidade na BNCC.

Severo (2019) apresenta em sua pesquisa uma visão panorâmica de como a oralidade tem sido discutida na última versão da BNCC. Ao analisá-la observa os sentidos de oralidade, vinculando-a à esfera educacional e tendo como propósito principal identificar como esses

discursos enquadram as práticas orais. Segundo a autora, no que confere ao trabalho com gêneros orais esse documento apresenta listas prévias relacionadas às práticas orais, que em sua visão produzem um efeito de “engessamento” e “cristalização” dos elementos que compõem as práticas orais (SEVERO, 2019, p. 478).

Desse modo, a ideia de oralidade que deveria considerar as práticas orais concretizadas em situações reais do cotidiano, olhando para as múltiplas formas de comunicação verbal, passa a assumir uma postura enrijecida do trabalho com a modalidade oral da língua. Isto posto, a oralidade deve ser entendida como uma prática social e, portanto, não deve ser trabalhada de modo inflexível, descontextualizada. É preciso percebê-la como um meio de comunicação interativo, materializada a partir do diálogo estabelecido entre duas pessoas ou mais; viabilizada por meio de gêneros (predominantemente) orais.

Considerar o contexto em que essas práticas ocorrem é fundamental para o bom desempenho do aluno na realização de atividades que envolvam a oralidade como objeto de ensino-aprendizagem. Assim, compete à escola possibilitar-lhe o contato sistematizado com as mais diversificadas práticas orais que emergem do seu cotidiano, a fim de que ele possa refletir sobre essa praxe, tendo como pressuposto a perspectiva de língua como interação, proveniente de práticas sociais vinculadas às ações humanas e realizadas em diferentes contextos da sociedade ou campos de atuação.

Neste sentido, a língua é vista como algo dinâmico, mutável, que se modifica de acordo com as necessidades comunicativas do ser humano. Eis por qual razão a importância de se considerar as práticas interlocutivas oriundas de situações vivenciadas por nossos alunos. A língua, tanto oral quanto escrita, emerge de contextos diversos que precisam ser considerados no momento da construção do conhecimento e da preparação do sujeito para a sua atuação em sociedade. O ensino do oral não deve ser limitado à estrutura de determinados gêneros, produzidos para um determinado fim, mas contemplar a função social, o contexto, os propósitos envolvidos e os interlocutores para que o educando compreenda a importância do trabalho com a oralidade na escola e sua indispensável utilização no meio o qual vive.

Diante de toda a discussão tecida até aqui, julgamos importante tratar de mais um ponto percebido como essencial na elaboração de nossa pesquisa, que são as categorias da oralidade, necessárias para o alcance do objetivo principal, que é analisar as habilidades voltadas para o ensino da oralidade na BNCC com intuito de realizar o mapeamento dessas habilidades e a identificação das categorias da oralidade, a partir dos gêneros orais, que podem ser ensinadas em sala de aula. Entendemos que assim como na modalidade escrita, a modalidade oral da língua também dispõe de elementos indispensáveis para a sua produção. Daí a necessidade de

atentarmos para esses elementos, os quais percebemos como imprescindíveis para a realização de atividades orais por meio da fala, escuta e reflexão advindas dos mais variados gêneros textuais/discursivos.

Partimos do pressuposto de que o discurso oral não se limita tão somente à utilização dos meios linguísticos. Há, também, alguns aspectos da língua que precisam ser pensados quando se trata da oralidade, que são os fatores não-linguísticos, meios pelos quais também nos comunicamos. Assim, Costa-Maciel e Bilro (2018, p. 6), ancorados em Cavalcante e Melo (2006), destacam que:

[...] o ensino da oralidade deve ocorrer através do trato com gêneros orais específicos, sobretudo gêneros da esfera pública formal, pontuando que, nesse processo, a reflexão sobre os critérios extralinguísticos, paralinguísticos/cinésicos e linguísticos, inerentes a esses gêneros, pode contribuir decisivamente para a sua análise, avaliação e produção.

Na fala das autoras é possível percebermos a ideia de inter-relação entre os elementos constitutivos da linguagem para a produção de gêneros orais. Embora haja aspectos que são específicos da oralidade, como os elementos paralinguísticos e cinésicos, por exemplo, no ato comunicativo recorremos, muitas vezes, a elementos distintos da linguagem para que a compreensão seja favorável na interação. Nesse aspecto, os elementos linguísticos, associados principalmente à escrita, também são utilizados na produção oral para estabelecer sentido ao texto, favorecendo, assim, a compreensão a respeito do que se é falado.

Marcuschi (2003, p. 17), ao tratar de algumas questões relacionadas à fala e à escrita, explica que “[...] o homem é um ser que fala, e a fala, por sua vez, implica em peculiaridades dependentes de conhecimentos que ultrapassam os meios linguísticos”. Nesse processo, os elementos não-linguísticos são empregados na construção de sentidos provenientes da fala, como os gestos, o tom da voz, os olhares, mímicas e outros elementos que favorecem a percepção comunicativa. Nesse mesmo viés, Bueno, Jacob e Zani (2018, p. 147), fundamentadas em Dolz, Schneuwly e Haller (2010), ressaltam que esses elementos constitutivos estão organizados em cinco tipos, descritos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Elementos não linguísticos como construtores de sentido.

<b>ASPECTOS NÃO-LINGUÍSTICOS</b>	<b>O QUE SÃO?</b>
<b>1- Meios paralinguísticos</b>	Refere-se à qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros.
<b>2- Meios cinésicos</b>	Diz respeito à gestualidade, postura física, atitudes corporais, os movimentos, troca de olhares, mímicas faciais.

(Continua...)

(Continuação)

<b>ASPECTOS NÃO-LINGUÍSTICOS</b>	<b>O QUE SÃO?</b>
<b>3- Postura dos locutores</b>	Concernente à ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias e contato físico.
<b>4- Aspecto exterior</b>	Atinente ao uso das roupas, escolha do penteado, disfarces, óculos, acessórios.
<b>5- Disposição dos lugares</b>	Relativo à análise ou verificação dos lugares, disposição dos móveis e objetos presentes no ambiente em que ocorrem a comunicação.

Fonte: elaboração própria, inspirado em Bueno, Jacob e Zani (2018).

A partir dos aspectos apresentados podemos afirmar que a fala ou a produção oral não ocorre de forma isolada, e sim se apropria de outros elementos da linguagem que permite sua concretização. Ela também está ligada às nossas ações e ao contexto em que elas ocorrem. Desse modo, a produção oral pode ser considerada, na visão de Gomes-Santos (2012), fundamentado em Schnewly e Dolz (2004), como uma produção corporal através da voz. Para Gomes-Santos (2012, p. 119):

[...] quando o expositor dá a voz às informações roteirizadas no momento do planejamento da exposição, sua elocução é emoldurada por um conjunto de recursos semióticos que o subsidiam em sua performance, na tarefa de promover e manter o envolvimento de seu auditório com a exposição.

Embora essa situação esteja especificamente associada ao gênero exposição oral, cujo autor se debruça para discuti-la, queremos com esse discurso destacar que tais elementos constituem diversas formas de produção oral, viabilizada através de gêneros orais materializados nos múltiplos contextos ou situações comunicacionais. Assim sendo, para a realização ou produção de quaisquer gêneros orais o locutor não apenas se apropria do som da fala, mas também de outros recursos semióticos que a complementam, como a qualidade da voz, os recursos prosódicos e cinésicos.

Apesar de corresponderem a ações distintas, é importante sublinhar que esses recursos não agem separadamente na produção oral. Na visão de Gomes-Santos (2012), com o qual concordamos, elas mantêm uma relação de interdependência, operando sempre em conjunto no momento da produção oral. Vejamos alguns exemplos: Nos recursos prosódicos, a interdependência pode ser percebida na própria função que determinados elementos assumem, como a entoação e a pausa. Geralmente, o tom de voz empregado pelo falante apresenta uma altura padrão, entretanto esse tom pode variar conforme o propósito em que a situação comunicativa sucede.

Coadunamos com Travaglia (2006 *apud* LIMA *et al* 2010,) quando explicam que essas variações ocorrem por duas razões: quando se quer destacar algo, e isso ocorre quando utilizamos o tom de voz mais alto; e quando temos a intenção de disfarçar algo ou até mesmo suprimir alguma coisa, e para isso atenuamos o tom de voz mais baixo. Desse modo, é possível afirmar que o tom de voz, utilizado no momento da nossa fala, constitui um elemento relevante no emprego dos elementos prosódicos, os quais podem sinalizar tanto a abertura e fechamento de diálogos como a expressividade de sentimentos provenientes do diálogo.

Ao trazer para o contexto escolar esses elementos, podemos perceber que eles podem ser facilmente identificados durante a apresentação de trabalhos orais, como peças ou encenações teatrais, seminários e exposições orais, que exigem do aluno o uso conjunto dos diversos recursos que constituem a comunicação oral. Durante uma apresentação oral, quando o aprendiz se porta na frente dos colegas e professor para apresentar, por exemplo, um trabalho ele reúne uma série de recursos paralinguísticos que torna possível a plena comunicação com o interlocutor.

Além dos recursos prosódicos, o aluno faz uso dos elementos cinésicos, concebidos desde a sua expressividade facial – e isso inclui o olhar, a maneira como ele olha para os colegas e professores, os movimentos realizados e as atitudes corporais – à gestualidade, que é considerada por Gomes-Santos (2012) um dos recursos mais centrais na exposição oral e está interligada a outros elementos do ambiente, como lugares, iluminação, disposição das cadeiras, a ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico etc.

Essa concepção corrobora com o nosso pensamento, de que os recursos paralinguísticos, apesar de diferentes, não agem separadamente, mas mantêm uma relação de interdependência. Assim, concordamos com Bueno (2008), que defende um ensino de língua que apresente uma relação mútua com o ensino de gêneros textuais e contemple os diferentes aspectos da língua, a fim de que se possibilite aos alunos o desenvolvimento da capacidade de agirem nas diversas situações de comunicação das quais participam, seja no ambiente escolar ou fora dele.

Embora essas situações de comunicação contemplem os discursos produzidos em momentos rotineiros, cabe destacar que os gêneros orais devem ser ensinados a partir do campo público, conforme orientam os PCN (BRASIL, 1998), pois na maioria das vezes a dificuldade na comunicação oral se apresenta, principalmente, em situações mais formais do nosso cotidiano. Logo, destacamos a importância do papel da escola no desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem o trabalho didático com a oralidade por meio de gêneros textuais/discursivos. É importante destacar o uso de gêneros que tenham circulação e cumpram

sua função social no mundo, como sugerem Forte-Ferreira e Botelho (2018), para que as atividades desenvolvidas façam sentido para o aluno.

Defendemos que a oralidade, na qualidade de objeto de ensino, deve ser ensinada por meio de gêneros orais textuais/ discursivos. Ressaltamos que a relação entre eles é muito imbricada e, portanto, inseparável, uma vez que essa modalidade da língua se materializa por meio de gêneros orais nas situações comunicativas, conforme explica Forte-Ferreira (2014), ao demonstrar a interligação e a complementariedade entre eles.

Dessa forma, o ensino da modalidade oral na escola deve ser considerado como elemento indispensável na realização de práticas interativas que vislumbrem o aperfeiçoamento do sujeito e sua atuação nos diferentes espaços sociais. Forte-Ferreira (2014, p. 215) realça que “O ensino da modalidade oral da língua na escola é de suma importância por propiciar aos alunos o desenvolvimento de potencialidades que envolvam utilizações da língua em gêneros orais formais e públicos que são requeridos em situações interativas”. É com base nessa perspectiva que defendemos a necessidade de um ensino efetivo dessa modalidade da língua na instituição escolar, porque acreditamos que havendo o ensino sistematizado desta o aluno se apropriará das habilidades e competências necessárias para atuar nos diferentes contextos da vida pública.

Desse modo, trabalhá-la na escola significa muito mais do que promover atividades que envolvam a fala cotidiana do discente. Significa desenvolver habilidades e competências essenciais para a sua atuação em lugares que exijam-no o pleno domínio da língua na modalidade oral e o uso dos gêneros orais formais e públicos em situações interativas do cotidiano.

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral [...] significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Isso exige não apenas o conhecimento dos diferentes gêneros orais, mas também a preparação do aluno no emprego desses gêneros em apresentações públicas. Para Magalhães (2011), essa disposição deve partir de situações que façam sentido para esse sujeito, envolvendo, além do planejamento e da realização de apresentações públicas na modalidade oral da língua, as regras de comportamento social em instâncias públicas.

A autora sublinha que esse aspecto é fundamental a ser pensado por profissionais da educação, reforçando a relevância do papel da escola na capacitação do aluno para o desenvolvimento de práticas orais necessárias não só no seu cotidiano, mas também para atuar enquanto cidadão em situações de uso da fala pública.

Não se pode negar que a fala sempre fez parte do cotidiano escolar, visto ser a forma de comunicação mais utilizada entre nós, usuários da língua. Entretanto, nas últimas décadas, a oralidade tem recebido mais atenção por parte de estudiosos e documentos oficiais reguladores da educação brasileira, como os PCN e, recentemente, a BNCC, que reforçam a necessidade de adoção dessa modalidade pela escola. A inserção da oralidade enquanto objeto de ensino nesses documentos demonstram que a modalidade oral vem, paulatinamente, conquistando espaço no campo educacional, que até pouco tempo não tinha praticamente nenhuma visibilidade no campo de estudos linguísticos (FORTE-FERREIRA; NORONHA; SOARES, 2017).

Nesse contexto, é preciso ressaltar as contribuições dos PCN (BRASIL, 1998), documento oficial que regula a educação de nosso país para o ensino da oralidade. Apesar de ter recebido críticas e suscitado discussões e reflexões sobre o ensino, podemos dizer que foi a partir dos PCN que a oralidade passou a ser obrigatoriamente inserida como objeto de ensino nas aulas de LP.

Magalhães (2011, p. 155) aponta que “O fio condutor das aulas de LP, nesse documento, é o gênero discursivo, corroborando o que já vinha sendo discutido nos meios acadêmicos: a adoção de uma abordagem sociointeracionista de linguagem”. Essa concepção traz para o campo do ensino uma série de mudanças, sobretudo nas questões metodológicas, a considerar novas formas de ensinar e o ensino da modalidade oral da língua, que até então não era visível e passou a ganhar espaço, promovendo discussões relevantes para o ensino da linguagem.

Nesta sequência, Forte-Ferreira, Noronha e Soares (2017) ressaltam que:

Após a inserção dos PCN o ensino em vigor passou a ser visto como tradicional, pois os princípios norteadores das práticas, tais como: “a excessiva valorização da gramática normativa”, “o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão”, “a desconsideração da realidade dos alunos”, entre outros, passaram a perder espaço (pelo menos teoricamente) para outros propósitos (FORTE-FERREIRA, NORONHA E SOARES, p. 55).

Esses propósitos estão relacionados ao ensino da modalidade oral da língua e sua relação com o cotidiano do aluno deve ser levado, por sua vez, em consideração no momento do planejamento e elaboração dos documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Metas e Ações, o Mapa Educacional e outros que orientam o ensino das escolas. Desse modo, a perspectiva de língua adotada nas Orientações Curriculares para a Educação Básica

assume significativo papel na construção de outros documentos norteadores, que guiam a prática pedagógica em sala de aula.

Ao ter como base a concepção de língua como interação, tanto os PCN como a BNCC orientam a aquisição de textos (orais ou escritos) que circulam na sociedade a fim de ampliar o conhecimento linguístico do aluno, de forma que este possa agir com autonomia no uso da linguagem em contextos diversos da sociedade. Essa necessidade de atendermos a diferentes esferas sociais que exigem-nos a capacidade de adequarmos o discurso às diferentes características de cada gênero textual/ discursivo reforça ainda mais a necessidade de se pensar a escola como espaço de formação capaz de possibilitar ao educando múltiplas formas de uso da linguagem como meio de interação social.

Para Magalhães (2008, p. 139), essa perspectiva é a que mais se adequa ao ensino de linguagem na escola. A autora sublinha que:

A linguagem é uma forma de inter-ação – mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existem antes da fala.

Em vista disso, a linguagem deixa de ser considerada um “[...] instrumento passivo de comunicação” (KOCH, 2003, p. 128) e passa ser vista como meio de interação social. Nessa concepção, a interação apenas se torna possível através das relações promovidas através do diálogo, da socialização de ideias e da comunicação promovida pelas expressões oral, escrita e corporal. Essas relações se constituem a partir da interação do homem com outrem, e essa interação ocorre por meio da linguagem, conforme apontado por Bakhtin (2006, p. 115), ao afirmar que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como um recurso de interação social, proveniente das situações comunicativas que se concretizam através de gêneros do discurso. Logo, se não há interação a comunicação não acontece. Tomemos como exemplo uma situação comum em sala de aula: o diálogo entre professor e aluno. A interlocução entre esses sujeitos, na maioria das vezes, pode parecer óbvia, já que constantemente nós professores nos portamos

frente aos alunos para lhes dirigir a palavra, supondo que eles estão nos ouvindo, e naquele momento está havendo a interação entre o locutor e o interlocutor.

Entretanto, muitas vezes percebemos não ser ouvidos e que a tão desejada interação não fluiu, pois a ponte que deveria ter sido formada entre não foi construída. Nesse caso, a comunicação entre aqueles indivíduos não sucedeu, visto não ter havido a interação entre eles. Isto que significa dizer que a interação ocorre não somente a partir do contato físico, mas se constitui na compreensão do diálogo ou da fala estabelecida entre os interlocutores. Nesse contexto, a compreensão da palavra falada seria de “ponte” (SOUZA, 2012, p. 52) lançada entre os usuários da língua.

O mais preocupante é essa situação ser normal no dia a dia da sala de aula, porque falta, muitas vezes, ao aluno “[...] a condição básica da palavra para que ele se torne o outro lado da ponte” (SOUZA, 2012, p. 52). Essa problemática certamente se justifica pela pouca frequência ou talvez pela ausência de uma prática efetiva do estudo da linguagem de forma contextualizada nesse espaço, ou seja, de uma praxe pautada numa perspectiva interacionista que veja no estudo da linguagem a possibilidade de compreensão da língua como práxis social.

Esse entendimento não se limita à realização exclusiva ou prioritária de atividades na modalidade escrita, mas abrange o desenvolvimento de ações que promovam a reflexão sobre as diferentes práticas de linguagem utilizadas no nosso dia, e isso inclui a modalidade oral, visto que a fala é algo tão presente quanto a escrita em situações do cotidiano. Nesse contexto, o exercício de dinâmicas discursivas na escola é, sem dúvida, indispensável para a preparação do aluno quanto ao uso da linguagem nas diversas situações comunicativas existentes em sociedade. Torna-se imprescindível olhar atencioso para as propostas contidas em documentos oficiais que orientam o sistema de ensino, sobretudo para a perspectiva de língua adotada pelos autores para o ensino de língua materna em nossas escolas.

Neste sentido damos ênfase ao ensino da oralidade, que até pouco tempo era visto como algo não essencial para desenvolver competências e habilidades necessárias ao aprimoramento de práticas discursivas realizadas em sociedade, isto porque a escrita, por ser considerada uma manifestação formal do letramento, sobretudo na escola (FREITAS; TEIXEIRA; MACHADO, 2016), sempre foi/é vista como práxis fundamental na formação do indivíduo. Entretanto, vale ressaltar que o fato dela ser determinante para a preparação do sujeito como ser letrado não exclui o caráter fundamental da oralidade.

O desenvolvimento de habilidades voltadas à escrita ganha maior relevância, pois se acredita que ao dominá-la o aluno terá acesso ao conhecimento e estará pronto para agir em sociedade. Na concepção de Freitas, Teixeira e Machado (2016) essa visão distorcida do ensino

da linguagem tem tornado a escola um dos principais responsáveis pela supervalorização da escrita sobre a oralidade. Com base em Gois e Leal (2012), as autoras afirmam que a oralidade é o eixo de ensino menos prestigiado no currículo escolar da Educação Básica e nas práticas de ensino de todos os níveis de escolaridade, o que constitui um dado preocupante, dado a relevância desse ensino para o desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito social.

Há, portanto, a necessidade de sistematizar o ensino da língua na modalidade oral, função esta atribuída à escola. Assim, Magalhães (2008) aponta para o fato de os PCN afirmarem a necessidade de se trabalhá-la nessa instituição, dada a inevitável utilização da fala e da adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Ressalta, ainda, que “a fala pública seria o foco do trabalho com oralidade, o que atribuiria à escola a responsabilidade de preparar o aluno para a utilização da língua na modalidade oral em diversas apresentações públicas” (MAGALHÃES, 2008, p. 145).

É inquestionável que a preparação para falar em público seja algo essencial para o aluno, no entanto é preciso sublinhar que essa ação não se limita apenas ao uso mais formal da língua. Por ser dinâmica, a língua sobrevive a transformações ao longo do tempo e varia conforme a situação em que o falante se encontra. Isto posto, é preciso considerar, ainda, as variações linguísticas e possibilitar aquele o conhecimento das diversas práticas comunicativas a fim de torná-lo capaz de empregar os diferentes níveis de fala em situações do cotidiano. Não tratamos aqui da necessidade de se pensar em um modelo de ensino que apresente ao educando diferentes níveis de fala, mas possibilitar a criação de condições para que este desenvolva sua competência discursiva, viabilizada pelos diferentes gêneros textuais/ discursivos empregados em nossa sociedade.

Magalhães (2008) salienta que os PCN, ao mencionarem a produção de textos orais, enfatizam os aspectos referentes ao planejamento da fala pública e evidenciam as atividades de acompanhamento do próprio desempenho oral. Segundo a autora, esse documento atende tanto aos papéis assumidos pelos participantes, o que conseqüentemente resulta na escolha da variedade linguística adequada à situação comunicativa, como os possíveis efeitos de sentido produzidos pelo uso de elementos não-verbais. Nessa é perspectiva,

A prática de escuta e de produção de textos orais está delineada a partir de gêneros textuais, já que os textos são considerados no documento a unidade básica de ensino. Os gêneros – cuja diversidade é praticamente ilimitada – são selecionados pelo critério de domínio fundamental à efetiva participação social do aluno. A seleção, consoante o documento, não pode ser redutora, deixando livre a abertura para uma seleção que se encaixe no projeto da escola e das especificidades dos grupos de alunos. (MAGALHÃES, 2008, p. 146)

À vista disso, fica evidente a relevância da escola no desenvolvimento de atividades capazes de promover condições reais de produção de textos, sejam elas orais ou escritas. Ao deixarem livre a abertura para uma seleção de textos que se adequem ao projeto da instituição escolar, os PCN (BRASIL, 1998) não apenas reforçam a necessidade de se trabalhar a diversidade textual, como também apontam a importância de se considerar o contexto vivenciado pelo aluno no momento da organização do projeto.

Pensar em atividades de análise e reflexão sobre a língua é indispensável para o alcance de um bom desempenho deste nas mais diversas áreas do conhecimento, visto que a compreensão linguística torna-se necessária em toda e qualquer situação comunicativa. Logo, os projetos escolares precisam contemplar nos objetivos o desenvolvimento de habilidades que envolvam atividades de análise e reflexão sobre a língua. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), as atividades linguísticas precisam ser apoiadas em dois fatores: primeiro, a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e, segundo, a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.

O planejamento e a organização de situações didáticas que viabilizem o desenvolvimento dessas capacidades linguísticas devem ser considerados algo imprescindível na ação pedagógica do professor. Neste sentido, o documento nos chama a atenção para a realização de práticas que possibilitem a reflexão expressiva sobre o texto, considerando não apenas os aspectos gramaticais, assim como os aspectos envolvidos na estruturação do discurso.

Nesse caso, a classificação dos elementos gramaticais não deve ser a única preocupação no trabalho didático de análise linguística, visto que a realização dessas atividades tem como principal objetivo “[...] melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral” (BRASIL, 1998, p. 53). Nessa vertente, é preconizado o aprimoramento de habilidades voltadas para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do indivíduo, pois tanto a modalidade escrita quanto a modalidade oral da língua precisam ser devidamente trabalhadas, a fim de que aqueles sujeitos atinjam a competência necessária para atuarem em situações discursivas diversas em sociedade.

Neste sentido, torna-se viável retomar essas reflexões acerca da oralidade à luz da BNCC. Isso porque apesar de toda a discussão em torno da importância da oralidade como objeto de ensino, essa modalidade da língua ainda hoje não tem sido foco de ensino no que constitui às práticas de linguagem voltadas para o ensino de LP.

Concordamos com Jacob, Diolina e Bueno (2018), ao realçarem que a BNCC pode exercer um papel norteador quanto aos conteúdos contemplados nas instituições escolares.

Tendo como base essa concepção, acreditamos que se faz necessário um olhar atento para as prescrições de ensino presentes nas habilidades que norteiam o ensino da oralidade por meio de gêneros que circulam no meio social.

No decorrer desta subseção apresentamos alguns apontamentos quanto a influência dos documentos oficiais brasileiros sobre o ensino da oralidade na escola, enfatizando as contribuições dos PCN na obrigatoriedade da inserção da oralidade como objeto de ensino-aprendizagem. No próximo tópico daremos continuidade a essa discussão, com foco no ensino da oralidade na escola a partir da BNCC. Atentaremos para a proposta do trabalho didático desse documento, buscando estabelecer uma relação entre esse documento recém-elaborado com os PCN, com vistas a perceber possíveis mudanças nesse documento alusivo à ampliação de propostas voltadas para o ensino da oralidade na Educação Básica.

#### 2.4 A BNCC E O ENSINO DA ORALIDADE NA ESCOLA

A proposta de trabalho didático com a oralidade na Educação Básica está prevista em vários documentos oficiais que orientam a educação brasileira, como a BNCC, os PCN, o PNLD e as DCN, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Na BNCC, essa proposta aparece no eixo oralidade, em especial nos componentes relativos ao ensino de línguas.

No caso do ensino de LP, o documento sugere a criação de situações que proporcionem “[...] 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. 67-68, grifo nosso). Ao percebermos essa proposta, nos chama a atenção: a criação de situações que promovam experiências capazes de contribuir para a ampliação dos letramentos. O fato de o termo *letramentos* aparecer no plural constitui uma ideia de ressignificação dos letramentos associados somente à escrita, à concepção de que ser letrado é tão somente dominar a leitura e escrita.

Ao tratar de *letramentos*, a BNCC enfatiza a necessidade de se considerar outras práticas de linguagem concebidas em sociedade. O ensino de linguagem na escola deve possibilitar muito mais que a aquisição do conhecimento de gêneros textuais/discursivos, promover no aluno experiências que viabilizem a participação significativa e crítica nas inúmeras práticas de linguagem estabelecidas pela oralidade na sociedade contemporânea. Nesse documento, o eixo oralidade “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem

contato face a face [...]” (BRASIL, 2017, p. 78). O tratamento das práticas orais sugeridas na BNCC compreende as seguintes habilidades:

Quadro 3 – Práticas de linguagem e habilidade voltadas para o ensino da oralidade.

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses</li> <li>✚ contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose.</li> <li>✚ Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.</li> </ul>
<p>Compreensão de textos orais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.</li> </ul>
<p>Produção de textos orais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.</li> </ul>
<p>Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.</li> </ul>
<p>Relação entre fala e escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</li> <li>✚ Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.</li> <li>✚ Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.</li> </ul>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 78-79).

Essas habilidades demonstram a preocupação em ampliar o trabalho com oralidade em sala de aula. Nesse contexto, é preciso considerar a relevância do professor na melhoria dessas habilidades. A própria sociedade espera que a escola, enquanto espaço de formação, incorpore no aluno as capacidades linguísticas necessárias à prática comunicativa viabilizada pelos conteúdos estudados. Winch (2013, p. 815) afirma, a partir dos resultados de uma pesquisa, que o interesse pelo trabalho com a oralidade em sala de aula tem crescido nos últimos anos e aponta que o fato dos professores perceberem a falta de conhecimento das particularidades do oral tem contribuído para o interesse em desenvolver atividades focadas nessa modalidade da língua.

Nesse contexto, os documentos oficiais reguladores do ensino brasileiro e, em especial, a BNCC, traz para o espaço escolar sugestões de conteúdos, denominados no documento objetos do conhecimento, para serem trabalhados naquele espaço, associando-os às competências e às habilidades que devem ser adquiridas pelo aluno ao longo de sua trajetória na Educação Básica. Todavia, apesar desse documento indicar o desenvolvimento do trabalho didático com a oralidade em todos os níveis de escolaridade “observa-se ainda, nos cursos de formação de professores, uma lacuna quanto ao tema” (FREITAS; TEIXEIRA; MACHADO, 2016, p. 205-206). Assim, a formação do professor também pode ser considerada um elemento fundamental para a ampliação de uma prática efetiva do trabalho com a modalidade oral.

Entendemos que a supervalorização da escrita sobre a oralidade não é algo que sucede apenas no período da escolarização básica, mas se estende em todo esse período. A pouca frequência do trabalho com a modalidade oral da língua nas escolas ao longo dos anos certamente tem contribuído para que os professores atualmente sintam dificuldade de tornar a prática oral mais constante em suas aulas. Freitas, Teixeira e Machado (2016, p. 206) ressaltam que:

[...] é possível acreditar que uma parcela de professores ainda apresenta falta de experiência para o trabalho didático com a oralidade, tirando uma oportunidade de conhecimento para o aluno se articular nas diversas esferas da sociedade. Essa dificuldade advém, talvez, de sua formação recebida não somente como educador, mas de uma longa trajetória como discente, pautada no privilégio do desenvolvimento da escrita, subsidiada pela tradição escolar.

Além do conhecimento das contribuições da oralidade para o desenvolvimento cognitivo do aluno, é preciso que a escola – e todos os profissionais envolvidos nesse processo de formação do sujeito – esteja aberta às possíveis mudanças teórico-metodológicas concernentes ao ensino dessa modalidade da língua. Essas mudanças certamente refletirão em novas práticas pedagógicas que busquem superar a supervalorização da escrita sobre a oralidade.

A escola desempenha um importante papel no desenvolvimento dos processos comunicativos, sobretudo no que toca à fala e à escrita. Isso não significa que essa instituição, além de ensinar a criança ou o adulto a escrever, também seja responsável por ensinar o aluno a falar. Isso seria totalmente descabido, pois a fala é algo que aprendemos bem antes de iniciarmos a trajetória escolar. O trabalho com a oralidade nesse espaço de formação nada tem a ver com o ensino da fala, mas com “o uso das formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas” (MARCUSCHI, 2008, p.55).

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) destacam que:

As situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares (BRASIL, 1997a, p. 38).

Marcuschi e Dionísio (2007) compartilham desse mesmo pensamento ao destacarem que a fala não é ensinada no mesmo sentido que se ensina a escrita, pois a fala, segundo eles, é adquirida espontaneamente no contexto familiar, enquanto que a escrita é aprendida em contextos mais formais. Na escola, o aluno compreende certos usos da oralidade como, por exemplo, a melhor maneira de se expressar em público numa conferência ou em outros locais que exijam certa formalidade por parte do usuário da língua (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p 33)

A função da escola, na área da linguagem, é possibilitar ao usuário da língua diferentes formas de comunicação que o aproxime de sua realidade comunicativa. Logo, o trabalho com a língua na modalidade oral deve considerar, dentre outros aspectos, o contexto social e histórico do falante, possibilitando uma análise da interlocução verbal e das produções discursivas viabilizadas pelas diferentes situações de uso da fala.

Nesse contexto, deve-se considerar a atenção dada ao eixo oralidade nos currículos escolares, que até certo tempo não apresentavam uma base curricular comum. Brun (2017, p. 232) revela que a necessidade de uma base nacional comum aparece prescrita desde 1996 na LDB, em cujo artigo 26 o documento determina:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

Essa proposta descrita na LDB aparece na BNCC como um dos marcos que embasam a formulação desse documento<sup>1</sup> que, segundo Brun (2017), tem como principal objetivo possibilitar o redesenho curricular da Educação Básica. Conforme a autora, o Ministério da Educação (MEC) acredita que o documento em realce apresenta grande vantagem, visto que através dele todo o estudante no Brasil teria acesso ao conhecimento de forma igualitária, além de promover o alinhamento de materiais didáticos, dos cursos de formação dos professores e até mesmo a própria estrutura física das escolas.

Embora a BNCC proponha novas práticas de ensino – ao menos é o que se espera que ocorra –, que podem favorecer mudanças viáveis na educação, sabemos que a igualdade de acesso ao conhecimento ainda se configura como uma realidade distante do contexto social brasileiro. É preciso bem mais que o alinhamento de materiais didáticos para que o saber chegue de forma isonômica aos nossos alunos. São muitos os fatores que podem favorecer a desigualdade na construção de conhecimentos necessários à vida em sociedade, a começar pelo contraste socioeconômico de nosso país que tem favorecido para que essa educação uniforme permaneça apenas no papel e na mente daqueles que sonham com o fim do desequilíbrio social.

Há uma concepção de que a escola tem como principal função desenvolver a capacidade de leitura e de escrita dos alunos, fazendo com estes sejam capazes de produzir textos em que apresentem na sua estrutura elementos formais da gramática estudada na escola. No entanto, isso não justifica a falta de conhecimento dos processos de comunicação oral. Marcuschi (2008, p. 53), ao discutir sobre os processos de produção textual, ressalta que “[...] ao se enfatizar o ensino da escrita não se deve ignorar a fala, pois a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa e do monólogo”.

Dentro do processo comunicativo a fala e a escrita, apesar de pertencerem a um mesmo sistema linguístico, apresentam em seus processos comunicativos peculiaridades distintas construídas ao longo da história. Se por um lado consideramos a escrita complexa, por ela exigir de nós o domínio razoável da língua e o conhecimento dos elementos básicos para a construção do sentido de um texto, como os elementos de coesão e coerência textual, por exemplo, por outro lado é preciso também pensarmos na complexidade das produções orais.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b, p. 40) atentam para a necessidade de se desenvolver o trabalho com a modalidade oral da língua partindo de produções textuais orais como seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, discursos políticos e outros usos públicos da língua oral. Além

---

<sup>1</sup> Conferir BRASIL, 2017, p. 11 – Os marcos legais que embasam a BNCC.

disso, ressaltam que só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que têm papel complementar para conferir sentido aos textos.

Nessa mesma vertente a BNCC (BRASIL, 2017), ao tratar das habilidades de produção de textos (orais e escritos), ressalta a necessidade de desenvolver a capacidade de produzir e analisar textos orais,

[...] Considerando sua adequação aos contextos de produção à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.) (BRASIL, 2017, p. 509).

Esses elementos relacionados à fala constituem aspectos importantes de serem trabalhados pelo professor em sala de aula. Nesse contexto, o desenvolvimento de atividades centradas na construção de gêneros textuais/discursivos orais como seminários, exposições orais, encenações teatrais, palestras, discurso público etc. ganham destaque no encargo com a modalidade oral da língua, haja vista sua utilização em situações reais da vida diária de cada um de nós. Além disso, é perceptível no excerto acima uma preocupação com o desenvolvimento da oralidade, reforçando o já sugerido no PCN (1997b,1998).

É importante salientar que o uso dos gêneros textuais/discursos orais aqui mencionados somente fará sentido para o aluno se houver o cuidado com a contextualização de cada atividade desenvolvida. Assim, este reconhecerá por meio dessa ação a importância de saber organizar a fala em cada uma das situações vivenciadas. Segundo Schneuwly e Dolz (2011, p. 121), “[...] as formas cotidianas de produção oral funcionam, em especial nas crianças, principalmente na forma de reação imediata à palavra dos outros interlocutores presentes; a gestão da palavra é, portanto, coletiva; a palavra do outro constitui o ponto de partida da palavra própria”.

Essas formas cotidianas podem servir de ponto de partida para a efetivação de um trabalho voltado para a produção de modos de comunicação mais convencionais e formalizados, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), ao apontarem que:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar a língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1998, p. 67).

Não se pode, em hipótese alguma, desprezar a relevância do trabalho com a oralidade em sala de aula. Segundo Schneuwly e Dolz (2011, p. 117), a prática dos gêneros orais na escola pode permitir o acesso ao aluno a uma grande variedade de atividades que envolvam o trabalho com língua e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas que possibilitam igualmente a abertura de caminhos múltiplos, e essa diversidade pode convir ao educando de maneira muito diferenciada, atendendo às suas necessidades comunicativas e personalidades.

É nessa perspectiva que a oralidade deve ser trabalhada no ambiente escolar, partindo da concepção de que a língua funciona de modo variado para atender às diversas situações comunicativas do cotidiano. Diante disso, as atividades orais realizadas pela escola devem partir de uma diversidade textual que emane do contexto social do aluno, pois somente assim ele será capaz de atribuir sentido às ações relacionadas ao uso da fala.

Conforme destacamos no decorrer da dissertação, a fala é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar, e a sala de aula por ser um espaço rico de interação dialogal torna-se ideal para a melhoria de práticas orais que favoreçam o domínio da língua falada.

Nesta lógica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), ao tratarem da organização das práticas educativas voltadas para o ensino de LP, apontam algumas habilidades que precisam ser alcançadas pelo aluno mediante a realização de atividades orais e escritas. Conforme o documento, o aprendiz matriculado no primeiro ciclo<sup>2</sup> da Educação Básica deverá ser capaz de, dentre outras habilidades:

[...] compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor; utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados; participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar (BRASIL, 1997, p. 68).

Para que o aluno tenha essas habilidades desenvolvidas é preciso a realização de um trabalho efetivo a partir de gêneros orais que contribuam para o domínio de suas capacidades de linguagem que, segundo Bueno e Mendes (2010, p. 7, **destaques do autor**) se referem: “*a) à necessidade de se adaptar ao contexto de produção e a um conteúdo; b) à mobilização de uma organização discursiva; c) e ao domínio das unidades linguísticas*”.

Embora essas capacidades estejam divididas em três tipos diferentes é visível a relação interdependente entre elas. Bueno e Mendes (2010, p. 7) explicam que para a produção de um

---

<sup>2</sup> O primeiro ciclo da Educação Básica concerne aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). O sistema de ciclos está regulamentado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), N° 9.394/96.

texto exemplar de um dado gênero é fundamental o desenvolvimento de três capacidades: *a capacidade de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas*. Vejamos, a seguir, a explicação descritiva de cada uma delas.

Quadro 4 – Capacidades linguísticas.

<b>CAPACIDADE DE AÇÃO</b>	<b>CAPACIDADES DISCURSIVAS</b>	<b>CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS</b>
Essa capacidade permite ao usuário da língua identificar a situação em que ocorre a produção e o gênero representado na ação de linguagem, possibilitando ao falante a adaptação de sua produção ao contexto no qual está inserido.	Estão relacionadas à organização do texto em produção. Nas capacidades discursivas, o usuário da língua pode escolher o tipo de discurso, a sequência de fala e até mesmo o nível discursivo.	Tratam especificamente da linguagem, abordando aspectos como a escolha de vocabulário, as modalizações e as vozes adequadas para o gênero em questão.

Fonte: Elaboração inspirada em Bueno e Mendes (2010).

Apesar dessas capacidades serem classificadas em níveis diferenciados, o desenvolvimento não ocorre de forma compartimentada. Uma capacidade não age independente da outra, visto que é justamente a articulação entre elas que mobilizará a produção e o uso do gênero. Nesta perspectiva, Bueno e Mendes (2010, p. 8) ressaltam que um mesmo gênero pode ser trabalhado em diferentes anos, mas o nível de complexidade da abordagem deverá ser alterado, conforme o nível de desenvolvimento dos alunos.

Nesse caso, o professor enquanto mediador do conhecimento desempenha um papel fundamental na organização das ações que possibilitam o contato do aluno com as diversas práticas de linguagem presentes no nosso dia a dia. Assim:

Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário (BRASIL, 1998, p. 48).

Essa escuta, leitura e produção de texto não deve ser entendida como prática de linguagem voltada apenas para a modalidade escrita, e sim ser estendida às práticas orais, também necessárias para o desenvolvimento das capacidades de linguagem que, segundo Bueno e Mendes (2010, p. 7), são indispensáveis para que haja a produção ou a compreensão

de um gênero em dada situação de comunicação. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugerem alguns gêneros para a prática de produção de textos orais e escritos na escola. Abaixo, estão organizados os referentes gêneros privilegiados para o trabalho em sala de aula:

Quadro 5 – Gêneros sugeridos para a escrita de produção de textos orais e escritos.

<b>LINGUAGEM ORAL</b>		<b>LINGUAGEM ESCRITA</b>	
LITERÁRIOS	Canção Textos dramáticos	LITERÁRIOS	Crônica Conto Poema
DE IMPRENSA	Notícia Entrevista Debate Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Artigo Carta do leitor Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Relatório de experiências Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: Brasil (1998).

Ressaltamos que essa sugestão de gêneros privilegiados para a prática de produção oral e escrita na escola não tem como objetivo limitar aqueles que devem ser trabalhados no ambiente escolar, mas “priorizar aqueles cujo domínio é fundamental para à efetiva participação social [...]”. (BRASIL, 1998, p. 53).

Considerar a necessidade comunicativa do aluno a partir de seu contexto social é um excelente critério para a escolha dos gêneros necessários à prática comunicativa, sobretudo a prática do oral. Desse modo, é preciso avaliar as necessidades específicas dos alunos e, a partir daí, selecionar outros gêneros que possibilitem o domínio da língua nas diversas situações comunicativas. O que corre, no entanto, é que na maioria das vezes ao atender as necessidades específicas de comunicação desses sujeitos a escrita, regularmente, acaba ocupando um espaço privilegiado quando comparada às tarefas voltadas para o desenvolvimento da oralidade.

Pesquisas<sup>3</sup> apontam que apesar do trabalho com modalidade oral da língua aparecer como proposta didática, a escrita ainda vem ocupando lugar de destaque no que concerne à prática da linguagem em sala de aula. Segundo Brun (2017, p. 236), “o espaço para o ensino da oralidade ainda é limitado na escola e quando ocorre é feita de forma equivocada, havendo, muitas vezes, uma confusão entre as atividades de oralização da escrita e o ensino da oralidade”.

Raimo e Burach (2016, p. 176) atestam haver um consenso entre os docentes de que o trabalho com a modalidade oral é mais complexo e, por isso, menos trabalhada. Apesar de haver haja essa ideia de complexidade em relação ao trabalho com a modalidade oral da língua entre alguns docentes acreditamos que isso não justifica a redução ou até mesmo a ausência da prática da oralidade no ambiente escolar. Se as atividades orais são tidas como complexas é preciso ainda mais sua ampliação para que garanta ao aluno o domínio da língua na modalidade oral nas diferentes situações cotidianas. É essa a função da escola quanto ao ensino de línguas, ou seja, garantir ao usuário o domínio das modalidades da língua em situações reais do cotidiano, e a sala de aula é o espaço ideal para essa construção, a qual deve ser contínua.

A despeito da importância de se trabalhar sistematicamente a oralidade em sala de aula, a escrita ainda continua ocupando lugar de supremacia nos espaços escolares. Forte-Ferreira, Noronha e Soares, (2017, p. 60) compartilham desse pensamento ao afirmarem que há uma carência no ensino da oralidade em sala de aula e uma supremacia da escrita. As autoras apontam como resultado de uma pesquisa<sup>4</sup> que a escrita, a leitura e a oralidade ocupam lugares e concepções distintas, seja na sua forma de abordagem, seja na visão teórica tomada como base (FORTE-FERREIRA; NORONHA; SOARES, 2017).

O fato de aprendermos a falar naturalmente sem a necessidade de um processo sistemático colabora para a ideia de que a escrita deve ser mais trabalhada, pois se a criança, jovem ou adulto já traz de casa essa capacidade comunicativa por qual razão a escola precisaria se preocupar em desenvolver habilidades e competências relacionadas à fala? Embora fala e escrita se relacionem no processo de comunicação e produção textual ainda existe o pensamento equivocado de que estas pertencem a sistemas distintos da língua. No entanto, não há divisão entre elas quando se trata do funcionamento da língua.

Na verdade, fala e escrita se relacionam no processo comunicativo, permitindo ao usuário da língua o pleno domínio das capacidades linguística e expressiva, necessário em diferentes contextos sociocomunicativos.

---

<sup>3</sup> Cf. Forte-Ferreira; Noronha e Soares (2017), Brun (2017), Raimo e Burach (2016).

<sup>4</sup> Cf. A oralidade em propostas pedagógicas na educação básica: uma análise do processo de ensino. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/966>. Acesso em: 20 de jun de 2019.

É certo que na maioria das vezes utilizamos a fala de forma espontânea, quando nos comunicamos com amigos ou usamo-la em situações menos formais do nosso cotidiano. Todavia, é preciso lembrar que tanto a fala como a escrita variam. Na comunicação, ambas desempenham funções diversas, alterando de acordo com a esfera ou campo de atuação social em que acontecem as mais múltiplas formas de interlocução.

Nesse contexto, é preciso ressaltar que apesar de haverem variações entre a fala e a escrita ambas pertencem ao mesmo sistema linguístico e devem ser consideradas como “duas maneiras de funcionamento da língua, e não duas propriedades de sociedades diversas”. (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 60). É nessa perspectiva que devemos trabalhar o ensino de línguas na escola, compreendendo que elas se relacionam num contínuo de semelhanças e diferenças, cada uma com suas peculiaridades, mas sem deixar de realizar a sua função em detrimento da outra.

Ao contrário do que muitos pensam a produção oral também exige planejamento, e apesar de haverem algumas particularidades distintas entre a fala e a escrita não há entre elas nenhum fator que nos leve a considerar uma mais importante que a outra. Marcuschi e Dionísio (2007) comungam desse pensamento, ao descreverem-nas como práticas discursivas que não competem entre si, e sim se complementam. Logo, não há razão para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Cada uma com a sua função na sociedade e construída ao longo da história.

Nesse contexto, a escrita tem sua importância em paralelo direto com a oralidade, como bem explica Marcuschi (2010, p. 19) a partir de alguns exemplos: no trabalho, muitas vezes, utilizamos a escrita no exercício profissional, seja para emissão de documentos ou preenchimento de dados necessários à realização de cadastros, produções de textos, etc. Cada situação decorrerá do exercício profissional do indivíduo.

Outro espaço, dentre muitos em que ocorre a manifestação da fala e da escrita, é a escola, cujo contato com essas modalidades sucede continuamente. Nesse ambiente, todos os dias a produção de gêneros orais e escritos é quase que inevitável. Os alunos produzem textos constantemente, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. Nesse processo, o professor desempenha um papel de extrema importância. Ao trabalhar com a língua em sala de aula, esse profissional formador poderá desenvolver nesse público as capacidades necessárias para o pleno domínio da oralidade e da escrita. Para tanto, é preciso o conhecimento dos diferentes aspectos da oralidade e da escrita, pensando sempre na estreita relação entre elas.

Essa inter-relação pode ser facilmente percebida durante o próprio ato comunicativo, momento em que estamos a utilizar determinados gêneros para que a ação aconteça. Se

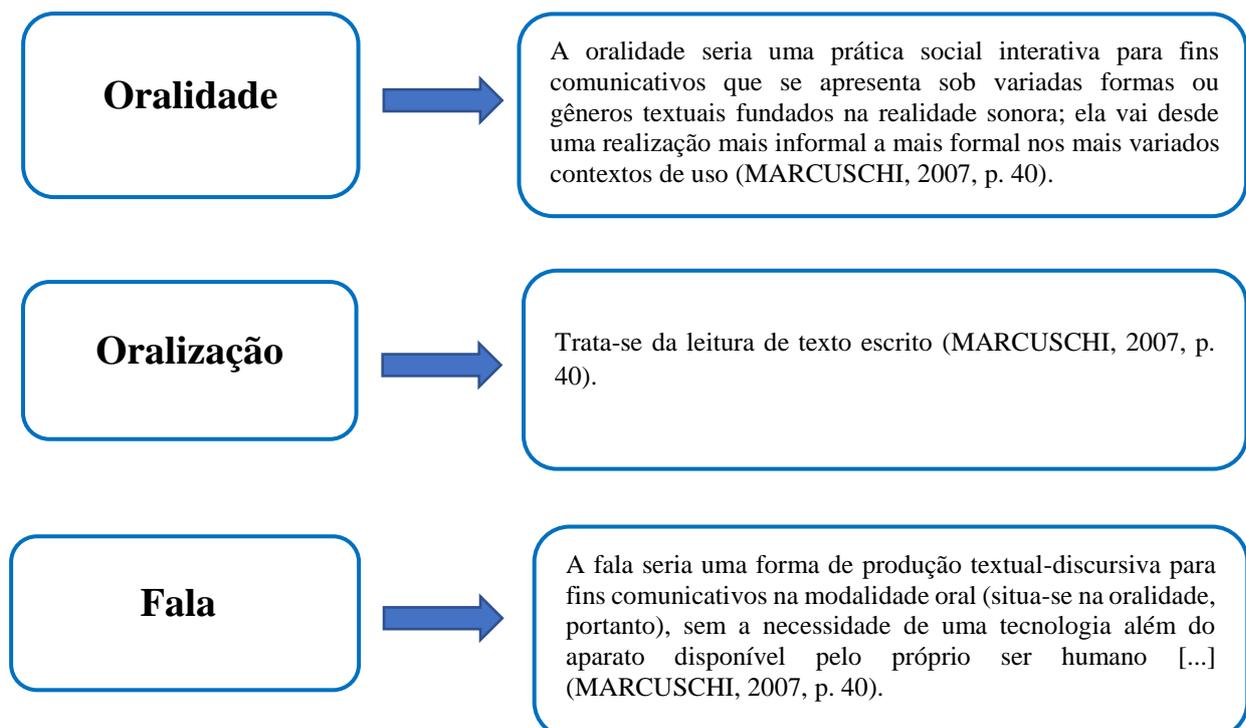
pensarmos com um pouco mais de calma veremos que os gêneros textuais/discursivos orais muitas vezes se apoiam em gêneros escritos para que sejam de fato efetivados. Tomemos como exemplo o gênero exposição oral: a fala e a escrita se entrelaçam durante o desenvolvimento. Na produção de um gênero como esse realizado na escola recorremos a suportes que comportam o texto escrito para a consecução da fala e, por conseguinte, a materialização do gênero oral.

Quando tratamos de práticas orais na escola é interessante que sejam feitas algumas ponderações em relação às atividades de oralidade e oralização da escrita. Acreditamos que por estarem ligadas à prática da oralidade tais atividades podem ser facilmente confundidas, sendo preciso algumas elucidações. Sobre isto, na próxima subseção discutiremos acerca da realização dessas tarefas na escola, apontando a respeito das terminologias utilizadas no trabalho com a modalidade oral da língua.

## 2.5 ORALIDADE OU ORALIZAÇÃO DA ESCRITA?

Antes de iniciar as discussões desta subseção acreditamos ser viável apresentar a nossa compreensão acerca dos termos que aqui serão tratados. A seguir, apresentamos as concepções por nós adotadas para fundamentar o debate:

Figura 6 – Conceituação dos termos utilizados.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Apesar de serem tratados como sinônimos na maioria das vezes, os termos oralidade e oralização recebem, na prática, significados diferentes. Enquanto a oralidade está relacionada à manifestação dos sons da fala no processo interativo, a oralização se caracteriza na produção da fala pela via oral, geralmente viabilizada pela leitura de um texto escrito em voz alta. Essa prática de oralização da escrita é bastante comum nas atividades propostas nos manuais didáticos conforme aponta Noronha (2018), que trata do trabalho com a oralidade no contexto escolar.

A autora, com base em Araújo e Silva (2016), frisa que as atividades de oralização da escrita não podem ser consideradas produção de gênero oral, pois diferentemente dos gêneros orais a oralização de textos escritos não se materializa da mesma forma que uma conversa espontânea, uma expressão falada de uma ideia, um argumento, uma opinião, um ponto de vista. Enfim, não apresenta um propósito definido e socioculturalmente delimitado.

Nessas atividades predominam a leitura do texto escrito. Neste sentido, Cruz (2011, p. 140) chama a atenção para a grande carga de “leituras em voz alta” presentes nos livros didáticos de LP. Além disso, o autor também salienta a forma como o trabalho com a oralidade é direcionado nesses exemplares e ressalta que a praxe quase sempre tem como contraponto a escrita. Daí a necessidade de se pensar a importância desses materiais para o desenvolvimento de ações que promovam a proficiência e autonomia do aluno no emprego de diferentes modalidades da língua.

Nessa mesma direção, Magalhães (2008) constatou que as atividades de oralização estão mais precisamente centradas na leitura oral, nas quais não se considera o texto oral como centro da ação didática, e sim o conteúdo temático tratado na unidade. Neste mesmo viés, Marcuschi e Dionisio (2007, p. 29) reforçam que, em geral, a visão da oralidade nos manuais escolares é muito superficial e pouco explícita. Muitas vezes, a análise da oralidade é confundida com algumas atividades de oralização da escrita. Porém, “Não se pode confundir oralização com oralidade” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 68), dado que ambas apresentam peculiaridades e objetivos diferentes no processo do ensino.

Portanto, ensinar a oralização da escrita não é o mesmo que ensinar a oralidade. Não queremos dizer com isso que a prática de oralização não deva acontecer na escola, pelo contrário ela se faz necessária a depender do contexto em que é desenvolvida. O que pretendemos destacar são que essas práticas de linguagem são distintas e merecem ser desenvolvidas de forma consciente, sem que uma seja tomada pela outra, já que cada práxis visa conceber habilidades diferentes.

Na concepção de Forte-Ferreira (2014, p. 45), ensinar a oralidade seria:

a tentativa de praticar a língua em atividades sistematizadas, nas quais o aluno saiba que há, nesse momento, intenção de experimentar situações interativas, estratégias textuais, recursos não verbais, ou seja, elementos que são utilizados durante o processamento da língua oral, e, que eles são diferentes dos da escrita, por se darem em momento real, os quais não podem ser apagados, mas reparados.

O ensino da oralidade está pautado na produção de gêneros textuais/ discursivos, tendo como princípio a perspectiva de língua como interação. Desse modo, as atividades com a língua na modalidade oral devem contemplar as diversas situações comunicativas expressas através de diferentes gêneros textuais/discursivos utilizados no cotidiano, de forma que o aluno perceba a variedade de recursos linguísticos e não-linguísticos, como os elementos de coerência e coesão, além dos aspectos paralinguísticos e cinésicos usados durante a oralidade, que podem ser construídos de forma espontânea ou planejada.

Nessa perspectiva, Schneuwly e Dolz (2011, p. 131) ressaltam que:

existe uma gama quase infinita de variedades de oral mais ou menos espontâneo, mais ou menos improvisado, mais ou menos preparado, com um grau de intervenção mais ou menos forte da escrita, que permanece sempre como referência direta ou indireta para os locutores alfabetizados.

Além disso, distinguem dois tipos de oral cujas características são muito diferentes, a saber: o oral “espontâneo” e a “escrita oralizada”. No primeiro, a fala acontece geralmente de forma improvisada, em situação de interlocução conversacional, enquanto que no segundo a fala do leitor é produzida por meio de um texto escrito. “Trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 132). Qual seria, então, a concepção de oral a ser ensinada pela escola? Partiríamos do oral espontâneo para oralização da escrita ou seriam os textos oralizados a base para o ensino do oral?

A princípio, é preciso compreender que não há “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 114). Assim, a oralidade e a escrita podem se relacionar sob diferentes maneiras. Schneuwly e Dolz (2011) explicam que pode ocorrer uma aproximação do oral com escrita ou até mesmo uma dependência entre elas, como é o caso da exposição oral, do teatro e da leitura para os outros. Da mesma forma, também pode ocorrer um distanciamento da escrita, promovido na produção de outros gêneros, como o debate ou até mesmo em situações de fala do cotidiano, a exemplo conversa entre amigos e familiares.

Nesse contexto, a relação entre fala e escrita é nítida, no entanto não se pode confundir o espaço dado às atividades de oralização da escrita com a prática da oralidade em si. O fato de o professor abrir espaço para a leitura em voz alta ou até mesmo realizar a correção das atividades escritas na forma oral gera, muitas vezes, a impressão de que naquele momento a oralidade está sendo desenvolvida, porém o que sucede, na verdade, são exercícios de

oralização da escrita. Essa falta de compreensão entre oralidade e oralização da escrita só reforça ainda mais a necessidade de ampliação das discussões do trabalho com a modalidade oral da língua na escola.

O domínio dos gêneros discursivos orais é essencial na vida de qualquer ser humano, fato que justifica a importância da prática da oralidade em todas as instâncias de ensino. Negreiros e Vitorino (2019, p. 44) apontam que:

No contexto brasileiro, os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacam a relevância de a modalidade oral estar presente nos currículos das aulas de Língua Portuguesa, em diferentes níveis de ensino.

Não podemos negar que essa ênfase dada à modalidade oral nos documentos oficiais representa um avanço no ensino de língua materna, visto que a prática da oralidade em sala de aula apesar de ser importante pouco acontece, e quando sucede é feita, em sua maioria, de forma equivocada. Isso porque muitos consideram-na menos relevante para o ensino e, conseqüentemente, para a atuação do falante nos diversos contextos sociocomunicativos.

Os próprios manuais didáticos contribuem para essa infreqüência das atividades orais em sala de aula. Na maior parte, as seções que trazem como propostas a realização dessas atividades ficam ao final, isso sem falar quando o trabalho com oralidade e práticas de oralização da escrita são tratados de forma equivocada. Diante disso, Noronha (2018, p. 140) ressalta que esse equívoco entre oralidade e oralização da escrita não é algo difícil de perceber, pois essa visão deturpada se encontra presente na maioria dos manuais didáticos de LP, o que favorece a percepção de um caráter contraditório em suas propostas de abordagens para o trabalho com a modalidade oral da língua.

Embora ambas as atividades estejam relacionadas à fala é necessária a consciência da distinção entre elas, a fim de possibilitar o conhecimento dos diferentes meios de manifestação da fala. Isto posto, Schneuwly e Dolz (2011, p. 114) destacam que “não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagens muito diferenciadas que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita e são essas práticas que se tornam objetos do trabalho escolar”. O trabalho com a oralidade promovido pela escola deve possibilitar ao aluno, antes de tudo, a melhoria quanto à capacidade de falar em contextos diferenciados, seja em locais públicos ou familiares.

Essa capacidade de fala a qual nos referimos não diz respeito ao simples ato de comunicação realizada em situações menos formais de nosso dia a dia, até porque a interação oral é algo que acontece naturalmente entre os seres humanos. A fala está presente no nosso

cotidiano em diferentes situações comunicativas. Segundo Marcuschi e Dionisio (2007), mesmo vivendo numa sociedade em que a escrita entrou de forma bastante generalizada, continuamos falando mais do que escrevendo. Isso pode ser facilmente constatado se observarmos nossa prática diária, em que interagimos oralmente com alguém, seja por meio de uma simples saudação, de uma conversa entre amigos e familiares, seja na realização de uma palestra dentro da academia.

Seja qual for a situação comunicativa estamos a todo o tempo produzindo textos, sejam eles orais ou escritos. Independente da modalidade da língua, esses textos participam de alguma forma na construção dos gêneros textuais que circulam na sociedade. A grande questão é que, no geral, os próprios usuários da língua não têm consciência de que ao produzirem um discurso (oral ou escrito) também estão produzindo desses gêneros, cujo propósito comunicativo se manifesta no contexto da produção textual. Sem dúvida, essa é uma das questões que merece olhar mais cuidadoso por parte da escola, sobretudo quando tratamos de atividades voltadas para o trabalho com gêneros textuais/ discursivos.

As atividades com gêneros textuais/discursivos precisam ir além dos aspectos linguísticos e estruturais. É necessário considerar, ainda, suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais. Concordamos com Marcuschi (2010, p. 20) ao afirmar que a definição formal de gêneros textuais não é fácil, pois devem ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sóciodiscursivas. Daí a relevância de se pensar o trabalho com a oralidade a partir de ações que propiciem a experiência de construção de textos utilizados em situações reais do dia a dia do aluno.

O trabalho voltado para as práticas orais na escola precisa estar relacionado com as situações de comunicação vivenciadas por esse sujeito para que elas sejam significativas. Este, por sua vez, precisa compreender a finalidade de estudar os diversos usos da língua em diferentes contextos para ser capaz de apreender o real processo de construção da fala e como ela se concretiza por meio de gêneros produzidos nas diversas esferas sociais, sobretudo em situações que exigem-no o uso dos aspectos mais formais da língua.

Partindo do pressuposto de que fala e escrita se interpenetram em dadas situações para a construção de determinados gêneros orais, discutiremos na próxima subseção sobre a oralidade e gêneros textuais/discursivos (predominantemente) orais. Por se tratar de uma construção conjunta (fala e escrita) cremos que os gêneros não podem ser definidos puramente escritos ou puramente orais. É com base nessa concepção que trataremos do assunto, buscando entender acerca da estrutura e como o funcionamento dos gêneros influencia no trabalho com a oralidade enquanto objeto de ensino-aprendizagem.

## 2.6 ORALIDADE E GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS ORAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

Teceremos algumas considerações sobre os gêneros na modalidade oral da língua e das concepções com as quais concordamos. Partimos do entendimento de língua como interação proposta por Bakhtin (1997), que embora não tenha em seus estudos a atenção voltada para o ensino de línguas tem influenciado ou fundamentado muitas pesquisas na área. O autor apresenta a concepção de língua concretizada através da interação verbal, constituída nas relações sociais por meio de gêneros discursivos manifestados em diferentes contextos da sociedade.

Ainda que não seja nosso objeto de estudo acreditamos ser importante elucidar sobre a terminologia gênero textual/ discursivo aqui utilizada. Neste sentido, corroboramos com Bezerra (2017) ao afirmar que “[...] o gênero não é ou discursivo ou textual, mas é simultaneamente indissociável tanto do discurso quanto do texto e seria um equívoco reduzi-lo a qualquer um desses polos”. Com base no pensamento desse autor defendemos que não se pode tratar os termos de forma antagônica, visto que esse uso não é feito com propósito dicotômico, mas de análise epistemológica.

Para esse autor, “pesquisar ou ensinar o gênero apenas como textual ou apenas como discursivo equivale realmente a não pesquisar ou ensinar o gênero como tal, mas sim concentrar-se em uma espécie de simulacro dele” (BEZERRA, 2017, p. 13). No dizer de Bezerra (2019, p. 302), os gêneros seriam reduzidos a uma espécie de “departamento do texto ou do discurso”, quando na verdade deveriam ser vistos como uma “[...] categoria específica da linguagem, de estatuto próprio, ainda que intimamente relacionado com aqueles conceitos” (BEZERRA, 2019, p. 302).

Para Bezerra (2019, p. 302), gênero, texto e discurso são noções inter-relacionadas, mas de modo algum idênticas ou subsumidas uma pela outra. Cada termo tem sua peculiaridade e participa de alguma forma na configuração estrutural e funcional de cada elemento textual. Fundamentado em Bakhtin (1953), Marcuschi (2008, p. 154) frisa que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Logo, é possível afirmarmos que toda e qualquer interação em uma determinada situação comunicativa só acontece por meio de um gênero.

Vale focar que embora as principais bases teóricas que embasam as nossas discussões recorram a termos distintos, sejam eles discursivos ou textuais, ambos consideram os gêneros como forma de interação com os quais os seres humanos se deparam e, a partir deles, constituem

elementos de interação no processo comunicativo. Desse modo, utilizaremos na nossa pesquisa o termo gêneros textual/ discursivos fundamentados em Bezerra (2019), que defende a relação mútua entre gênero, texto e discurso.

A importância de tornar efetivo o trabalho com gêneros textuais/discursivos orais em sala de aula é algo que vem sendo discutido há décadas no campo educacional, inclusive os próprios documentos norteadores do ensino brasileiro, como os PCN (BRASIL, 1998) e, recentemente, a BNCC (BRASIL, 2017), que atentam para a efetivação da prática da oralidade em nossas escolas, sobretudo nas aulas de LP. Entretanto, apesar das teorias que perpassam esses documentos e da existência de pesquisas que comprovam a relevância da modalidade oral para o desenvolvimento do aluno no tocante ao uso da linguagem nos diversos contextos sociais, ainda há a necessidade de se reforçar esse trabalho.

Na concepção de Noronha (2018, p. 40):

Mesmo diante da proposta oficial de inserção do trabalho com a oralidade e os gêneros textuais orais a partir dos PCN (BRASIL, 1998), os campos de pesquisas que tratam dos aspectos teóricos e/ou metodológicos referentes ao assunto parecem não ter encontrado no universo das investigações um lugar considerável, o que faz da oralidade ainda inexpressiva no contexto escolar.

Logo, é fundamental que o professor busque estratégias pedagógicas para contemplar a oralidade no trabalho em sala de aula, a fim de dá-la maior visibilidade para o desenvolvimento do aluno, sobretudo nos aspectos linguísticos. É certo que ao ingressar na escola os aprendizes dispõem de competências linguísticas e discursivas, visto que a fala é adquirida de forma natural no próprio ambiente familiar. O fato de a criança chegar à escola já sabendo se comunicar e interagir com os colegas passa a ideia de que essa modalidade deve ser considerada objeto de ensino, fazendo-a com que seja usada apenas como instrumento complementar na socialização de diversos conteúdos.

O trabalho com gêneros orais, que deveria viabilizar o ensino da oralidade na escola deixa, de cumprir a sua verdadeira função – preparar o aluno para o uso da língua na modalidade oral, manifestada nas diferentes situações do cotidiano – passa a se limitar à mera exposição estrutural dos gêneros discursivos orais. Essa pouca atenção também pode ser percebida nas propostas direcionadas para ensino da língua na modalidade oral presentes em livros didáticos, um dos instrumentos mais utilizados em sala de aula.

Nessa lógica, Noronha (2018) assinala que tanto os <sup>5</sup>livros didáticos de LP do Ensino Fundamental II como do Ensino Médio apresentam um reducionismo de informações sobre oralidade e gêneros orais, além de tratar de forma equivocada o trabalho com oralidade e as atividades de oralização da escrita. A autora também destaca que as orientações destinadas para a produção demonstram, em sua maioria, uma concepção da produção do gênero como algo estático. Tais constatações revelam o quanto a oralidade ainda é pouco explorada e enfatizam a necessidade de se pensar o trabalho de forma que ela seja contemplada em suas diferentes dimensões.

A BNCC (Brasil, 2017), ao tratar das práticas de linguagem que envolvem a oralidade frisa cinco dimensões que devem ser consideradas, quais sejam:

Consideração e reflexão sobre as condições e produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana. Compreensão de textos orais; Produção de textos orais; Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; Relação entre fala e escrita (BRASIL, 2017, p. 79).

A partir dessas reflexões, percebemos que apesar de haverem recomendações voltadas à prática de língua na modalidade oral na escola ainda prevalece a ideia de que a escrita é a modalidade da língua que deve ser mais trabalhada, e com isso as atividades orais tendem a ser atenuadas. É certo que por muito tempo acreditou-se que essa instituição tinha como papel principal (e se não único) ensinar o aluno a ler e escrever. No entanto, ao longo do tempo, essa concepção vem se modificando e a necessidade de uma formação que possibilite o desenvolvimento integral do aluno tem feito com que novas formas de ensinar e aprender ganhem espaço nos ambientes escolares, sobretudo no que toca ao ensino de linguagens.

Por serem dinâmicos, os gêneros discursivos orais ganham maior visibilidade nas aulas de LP e abrem caminhos para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula. Vale ressaltar que nesse contexto o papel do professor é de suma importância para que o trabalho com a oralidade seja efetivado na escola, visto ele ser um dos principais responsáveis por conduzir (ou sistematizar) toda a produção de gêneros textuais/discursivos em sala de aula. Por outro lado, temos também os livros didáticos, que na concepção de Magalhães (2019), assim como diferentes autores, defendem a inclusão de metodologias específicas que envolvam ações para o ensino da oralidade na escola por meio de gêneros orais.

---

<sup>5</sup> Tais constatações são resultados de uma pesquisa realizada pela autora sobre oralidade em livros didáticos, que teve como base a análise das coleções Português: linguagens de CEREJA, William e COCHAR, THEREZA. (6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio).

Todavia, a autora destaca que embora a oralidade esteja posta como conteúdo e prática de ensino, estudos (BUENO; ABREU, 2010; LEAL; GOIS, 2012; BUENO; COSTA-HÜBES, 2015) demonstram que ela sempre é apresentada na perspectiva do *déficit*, em que “há menos gêneros orais do que escritos nos livros, os documentos subestimam as práticas de oralidade, bem como há poucos materiais disponíveis para o ensino de oralidade” (MAGALHÃES, 2019, p. 4). Diante disso, defendemos a necessidade de práticas orais efetivas na escola que vislumbrem a ampliação e qualificação do ensino da modalidade oral da língua, mediante a sistematização de categorias para o trabalho com a oralidade a partir dos gêneros orais. Neste sentido, é válido pensarmos sobre como essas práticas têm sido desenvolvidas e qual compreensão de oralidade tem sido adotada para o seu aprimoramento.

Assim, levantemos os seguintes questionamentos, que embora não façam parte das questões norteadoras desta pesquisa certamente promoverão reflexões viáveis para a nossa discussão: o que significa ensinar oralidade na escola? Ensinar oralidade é o mesmo que ensinar gêneros orais?

Para tratarmos de tais questões é importante pensar um pouco sobre os seguintes termos: oralidade e gêneros orais. Nossa concepção de oralidade está ancorada na perspectiva de Marcuschi (2001, p. 25), que define-a como “prática social interativa com propósitos comunicativos, realizada por meio gêneros textuais” que emanam da realidade sonora, constituindo-se nas mais diversas situações comunicativas do sujeito, desde as informais às mais formais.

À vista disso, a oralidade pode ser entendida como uma forma de interação social realizada através de determinado gênero, constituído durante o ato comunicativo dos sujeitos ocorrido nas mais diversas situações do cotidiano. Diferentemente da oralidade, os gêneros orais podem ser apreendidos como textos materializados por meio da fala, produzidos oralmente, independentemente de ter a escrita ou não como apoio para a sua produção.

Ao tratar dessas questões, Travaglia (2017) ressalta que o suporte do gênero oral não pode ser visto como a fala, porque esta é a própria língua usada oralmente. Assim, podemos inferir que os gêneros orais são meios pelos quais a oralidade se materializa, tendo a fala como suporte para a sua realização. Neste sentido, compete-nos destacar, também, a importância de não confundirmos oralidade com fala. Apesar de serem entendidas como sinônimos, elas representam significados distintos. Neste sentido, Soares (2018, p. 25) explica que:

[...] a fala se constitui o recurso por meio do qual a oralidade ocorre, enquanto uma das modalidades da língua; a oralidade necessariamente se concretiza a partir de um gênero no momento em que acontece a interação comunicativa e social, que pode e deve ser estudada, sistematizada e aprimorada, já que se trata de uma modalidade que

deve ser compreendida e dominada pelos usuários da língua. A relação entre ambas se interpenetra de maneira que oralidade se apresenta como um recurso que pode ser lapidado por quem a utiliza, algo que deve receber um empenho maior em sua produção; ao passo em que a fala é o recurso utilizado pelo emissor para a execução da modalidade oral: Não há qualquer espécie de aperfeiçoamento para que, ao final disso, a fala possa ser efetuada, ela é sempre mais ampla, natural e abrangente: instrumento para a feitura da oralidade.

Nessa perspectiva, a oralidade é entendida como um instrumento de interação social que se concretiza por meio de gêneros, produzidos entre os usuários da língua, devendo, portanto, ser estudada, sistematizada e aprimorada. Diante dessa concepção, defendemos a importância da efetivação de um trabalho sistematizado com a modalidade oral da língua em nossas escolas. Acreditamos que o desenvolvimento da oralidade no ambiente escolar o aluno será capaz de desenvolver habilidades voltadas ao uso consciente de gêneros próprios dos contextos públicos e formais, possibilitando assim um melhor desempenho de sua atuação nas diferentes esferas da sociedade que exigem-no o pleno domínio da língua na modalidade oral como forma de comunicação e interação social.

Sabemos da importância de trabalharmos com os gêneros orais para o alcance das habilidades necessárias ao desenvolvimento oral do aluno, todavia é importante sublinhar que embora estejam relacionados o ensino de gêneros orais não dispensa o trabalho com a oralidade, pelo contrário são atividades que se complementam.

Assim, a oralidade pode ser compreendida como uma modalidade da língua concretizada a partir da produção de gêneros discursivos orais, mediante a necessidade comunicativa do falante. Os gêneros discursivos orais seriam, então, nesse contexto, o fio condutor das práticas orais em sala de aula, devendo, portanto, serem empregados como instrumento preparatório na capacitação do aluno para o pleno exercício da modalidade oral da língua nos mais diversos contextos sociais.

Com base nas concepções teóricas adotadas e em tudo que discutimos até aqui daremos continuidade ao nosso trabalho, buscando em nossas discussões, análise e observações dos dados analisados a efetuação do objetivo traçado para a pesquisa. Na próxima seção, descremos a metodologia delineada para a realização do estudo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA DELIMITAÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS

O caminho metodológico de um estudo exige do pesquisador a elaboração precisa dos passos a serem seguidos durante toda a trajetória da investigação. Além disso, a escolha do método adotado para o alcance dos objetivos também é fundamental. Neste capítulo descrevemos as estratégias adotadas para a realização de cada etapa referente à pesquisa, no qual apresentamos o objeto de estudo, o tipo e a natureza da investigação, a delimitação do *corpus* e a caracterização de como estão organizadas as fases que nos possibilitaram atingir cada um dos objetivos traçados deste estudo.

#### 3.2 MÉTODO DE ABORDAGEM UTILIZADO

A definição do tipo de pesquisa e sua natureza são partes essenciais na construção da metodologia de qualquer investigação. Cada tipo de pesquisa é constituído de mecanismos próprios, sendo necessário considerar seus objetivos e procedimentos técnicos utilizados para a sua classificação (GIL, 2002). Para Gil (2002, p. 41), é possível classificar as pesquisas em três grandes grupos: *exploratórias, descritivas e explicativas*. Essa classificação, segundo o autor, possibilita uma aproximação conceitual, necessária ao delineamento do estudo.

Ao considerar os objetivos traçados para esta pesquisa podemos dizer, à luz da concepção de Gil (2002), que ela se enquadra no grupo das pesquisas exploratórias e descritivas, tendo em vista buscarmos neste trabalho uma maior familiaridade com o problema investigado e assim, a partir do aprimoramento de nossas ideias, formularmos possíveis hipóteses que podem ser refutáveis ou não.

Quanto aos procedimentos técnicos, estes podem ser “bibliográfico, documental, experimental, *ex-post facto*, estudo de corte, levantamento, campo, caso, pesquisa-ação e participante” (GIL 2002, p. 43). Nesse contexto, Gil (2008, p. 51) ressalta que a pesquisa documental apresenta semelhanças muito próximas à pesquisa bibliográfica e explica que:

[...] a única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Em função dessas semelhanças, muitas vezes não fica clara a distinção entre essas pesquisas, visto que as fontes bibliográficas podem ser entendidas como documentos impressos destinados a determinado público. Essas analogias também são reforçadas por Fonseca (2002, p. 32), ao destacar que a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica e, por isso, nem sempre é fácil distingui-las. Assim, é preciso considerar, além do processo de segmento da pesquisa, o material utilizado para a concretização da investigação.

Neste sentido, Gil (2002, p. 46), ao versar sobre a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, destaca que para diferenciá-las “[...] apenas cabe considerar que enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas”. Na pesquisa documental cabe a nós, pesquisadores, organizar as diversas informações que se encontram dispersas a fim de atribuir uma nova importância ao documento utilizado como fonte de consulta.

De acordo com Ludke e André (2014, p. 38), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Com base nas concepções de Gil (2002, 2008), Fonseca (2002) e Ludke e André (2014) podemos definir a nossa pesquisa como um estudo documental, pois partimos da análise e da discussão sobre as habilidades voltadas para o ensino da oralidade a partir dos gêneros orais presentes na BNCC, documento oficial que regula a educação brasileira, com o propósito de realizarmos o mapeamento dessas habilidades e a identificação das categorias da oralidade que devem ser ensinadas em sala de aula.

A pesquisa documental, segundo Gil (2002, p. 46), apresenta uma série de vantagens, pois além de se constituírem fonte rica e estável de dados, os documentos subsistem ao longo do tempo, tornando-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Ademais, o estudo documental dispensa a obrigatoriedade do contato com os sujeitos da pesquisa que, em muitos casos, é de difícil acesso ou até mesmo impossível.

Sendo assim, acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa além de apontar para reflexões acerca do ensino da oralidade também apontará para novos questionamentos relacionados ao tema em documentos oficiais, sobretudo nos que regulamentam a educação do nosso país. É com base nesse propósito e no material escolhido para a análise (a BNCC) que reiteramos: nossa investigação é uma pesquisa documental.

No que concerne à etapa de interpretação dos dados, podemos dizer que a nossa pesquisa se adequa a uma abordagem qualitativa. Nas palavras de Prodanov e Freitas (2013, p. 70), na

pesquisa qualitativa há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Desse modo, visamos com essa abordagem um maior aprofundamento do tema a fim de obtermos informações que nos possibilitem uma compreensão mais detalhada quanto à questão que norteia nosso estudo, qual seja: *Como podem ser estudadas as habilidades voltadas para o ensino da oralidade na BNCC, a partir de gêneros, e quais são categorias da oralidade que devem ser ensinadas a partir dessa proposta?*

É importante destacar que “a abordagem qualitativa enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada” (GODOY, 1995, p. 21). Esse tipo de abordagem permite ao investigador refletir, interpretar, descrever ou argumentar sobre os dados coletados na fonte investigada, possibilitando a abertura para a produção de outros trabalhos que explorem novos enfoques

Concordamos com Minayo (2002, p. 21) ao ressaltar que a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Desse modo, apreendemos que o entendimento e a interpretação são fatores indispensáveis para a análise das percepções avaliadas na nossa pesquisa, bem como nosso posicionamento sobre os dados obtidos que melhor se adequam a uma abordagem qualitativa. Diante das perspectivas metodológicas aqui apresentadas e necessárias à organização da investigação, no próximo tópico tratamos da delimitação do universo da investigação.

### 3.3 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

A BNCC constitui o universo da nossa pesquisa, tendo como foco principal a análise das habilidades voltadas para o trabalho da oralidade e a identificação das categorias da oralidade presentes nessas habilidades direcionadas para o ensino da modalidade oral da língua no Ensino Fundamental II (anos finais).

O campo para a proposta de investigação tem como apoio quatro eixos: Escola Pública, Ensino Fundamental II (anos finais), BNCC e Língua Portuguesa. O *corpus* desta pesquisa é constituído pelas categorias da oralidade existentes nas habilidades voltadas para o ensino da modalidade oral da língua a partir dos gêneros orais, no componente curricular de Língua

Portuguesa – anos finais. O quadro abaixo apresenta a síntese dos elementos que serão analisados.

Quadro 6 – Elementos da BNCC selecionados para a análise.

<b>Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano)</b>	
<b>Práticas de linguagem</b>	Habilidades direcionadas para o ensino da oralidade.
	Categorias da oralidade presentes nas habilidades do ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros orais.

Fonte: Elaboração própria (2020).

### 3.4 PONDERAÇÕES SOBRE O *CORPUS* SELECIONADO NA BNCC

#### 3.4.1 Contextualização do documento analisado

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compõe um dos mais atualizados documentos norteadores da educação Brasileira. Em 2015, todas as escolas do Brasil se mobilizaram para discutir a primeira versão do documento – disponibilizado em 16 de setembro – com o objetivo de “[...] possibilitar o redesenho curricular da Educação Básica” (BRUN, 2017, p. 232). Até chegar à versão final, o manuscrito passou por três versões, sendo a terceira o resultado de um processo colaborativo com a segunda versão da BNCC.

#### 3.4.2 Estrutura geral do documento

A BNCC está estruturada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na Educação Infantil estão contemplados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim como seus campos de experiência. Quanto ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), são apresentadas as áreas do conhecimento e as competências de cada área, além dos componentes curriculares e suas competências. Já no Ensino Médio, as competências específicas das áreas do conhecimento abrangem dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

#### 3.4.3 Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Para cada área são determinadas competências específicas que definem como as competências gerais devem

ser trabalhadas ao longo de toda a etapa; se expressam em cada área do conhecimento. Essas áreas do conhecimento são organizadas em componentes curriculares, em que cada um destes é acompanhado por um conjunto de habilidades relacionado aos objetos do conhecimento de cada unidade temática.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Quanto aos procedimentos de coleta do *corpus* adotado para a realização desta pesquisa partimos inicialmente do nosso objetivo geral, que é analisar as habilidades voltadas para o ensino da oralidade na BNCC com intuito de realizar o mapeamento dessas habilidades e a identificação das categorias da oralidade, a partir dos gêneros orais, que podem ser ensinadas em sala de aula.

Para alcançar nosso propósito definimos o processo de análise com base nos objetivos específicos, traçados de acordo com a necessidade de atingir ao objetivo geral. Assim, delimitamos como objetivos específicos as seguintes ações: mapear as habilidades direcionadas para o ensino da oralidade na BNCC; e identificar as categorias da oralidade apresentadas nessas habilidades da BNCC, a partir de gêneros orais, de modo a refletir quais elementos podem ser considerados ensináveis. Para cada uma dessas ações foi imprescindível a elaboração de processos metodológicos com vistas a garantir a relação entre as informações obtidas e os objetivos pensados para a investigação.

No primeiro objetivo específico elaboramos o seguinte procedimento de análise: identificação/mapeamento das habilidades propostas pela BNCC para o trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, centramos nossa observação nos quatro eixos das práticas de linguagem propostos por esse documento vislumbrando verificar nas habilidades a presença de possíveis proposições de gêneros orais para serem trabalhados em outras unidades temáticas, além do eixo oralidade. Uma vez identificados os gêneros orais estruturamos um quadro descritivo com as habilidades visando a produção de gêneros voltados para o desenvolvimento da oralidade.

No que concerne ao segundo objetivo específico adotamos como procedimento metodológico a descrição das categorias da oralidade que devem ser ensinadas em sala de aula. Para isso, recorreremos aos seguintes critérios de análise, considerados importantes para a definição dos pontos principais desta investigação, descritos no quadro que segue logo abaixo:

Quadro 7 – Critérios de análise.

a) As categorias orais estão presentes nas habilidades voltadas para o ensino da oralidade.
b) Os gêneros orais formais e públicos aparecem como sugestão de conteúdo.
c) Os objetivos do conhecimento (habilidades) permitem a formulação de propostas de feedback para produção dos gêneros orais.

Fonte: elaboração própria (2020).

Após o mapeamento das habilidades voltadas para o ensino da oralidade organizamos um resumo esquemático da relação das possíveis categorias da oralidade identificadas nas habilidades voltadas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais, além da criação de quadros/ilustrações para possibilitar a reunião das informações coletadas.

Objetivamos, com a realização da pesquisa, percebermos a atenção que é dada a oralidade em documentos oficiais, como a BNCC, a partir da análise das habilidades direcionadas para o ensino da oralidade nesse documento, intencionando realizar o mapeamento dessas habilidades e a identificação das categorias da oralidade, a partir dos gêneros orais, que podem ser ensinadas em sala de aula.

Enfatizamos com este trabalho a necessidade de ampliar as pesquisas direcionadas para o estudo da modalidade oral da língua, além de acreditarmos que apesar de existirem documentos norteadores/ normatizadores do ensino as práticas orais em sala de aula acontecerão de forma efetiva a partir da ação mediadora do professor e de outros fatores que direto ou indiretamente refletem na aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, questões políticas e sociais precisam ser levadas em consideração, pois certamente servirão de base para a inserção de conteúdos essenciais para a formação integral do sujeito, e se tratando do desenvolvimento linguístico torna-se imprescindível a reflexão acerca a importância da oralidade como objeto de ensino. Assim, é indispensável o conhecimento das habilidades e das competências relacionadas ao ensino da oralidade em documentos oficiais, bem como a capacidade de relacioná-las às teorias que sustentam a concepção de língua adotada para que se possa nas aulas de LP desenvolver, efetivamente, no educando as devidas competências discursivas primordiais para a sua atuação nos mais diversos contextos interativos.

Dessa forma, se faz necessário uma análise dessas habilidades, de modo que possamos identificar os gêneros orais que possam permitir o ensino-aprendizagem da oralidade mediante o estudo das categorias orais.

Com a intenção de facilitar a compreensão dos passos dados para a realização desta pesquisa sintetizamos nosso percurso metodológico, retomando alguns elementos descritos

nesse processo como: objetivos gerais e específicos e as ações metodológicas realizadas para a concretização do deste trabalho.

Quadro 8 – Síntese do percurso metodológico.

<b>OBJETIVO GERAL</b>		
Analisar as habilidades voltadas para o ensino da oralidade na BNCC com intuito de realizar o mapeamento dessas habilidades e a identificação das categorias da oralidade, a partir dos gêneros orais, que podem ser ensinadas em sala de aula.		
		
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>AÇÃO REALIZADA</b>
Mapear as habilidades direcionadas para o ensino da oralidade na BNCC a partir de gêneros orais	Análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 2014)	Delimitação do <i>corpus</i> e escolha do universo da pesquisa: BNCC; mapeamento das habilidades direcionadas para o ensino da oralidade. Para realizar o mapeamento dessas habilidades consideramos os gêneros orais presentes nas habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - anos finais.
	1º passo: Pré-análise	
	2º passo: Análise documental	A partir dos gêneros orais explícitos nas habilidades voltadas para o ensino da língua oral, identificamos as categorias da oralidade possíveis de serem trabalhadas em sala de aula. Para isso, organizamo-las em um quadro para que, em seguida, descrever as categorias encontradas.
Descrever as categorias da oralidade apresentadas pela BNCC de modo a refletir quais elementos podem ser considerados ensináveis	3º passo: Tratamento dos resultados	Uma vez identificadas as habilidades direcionadas para o trabalho com a modalidade oral da língua, relacionamos as categorias da oralidade que podem/devem ser trabalhadas em sala de aula com os gêneros orais propostos em cada uma dessas habilidades, a partir das pesquisas de Forte-Ferreira (2014), Noronha (2018), Jacob, Diolina e Bueno (2018). Feita essa relação elaboramos um quadro descritivo com as devidas habilidades e categorias da oralidade e tecemos uma discussão em torno das categorias orais encontradas tencionando refletir sobre os elementos considerados ensináveis na perspectiva de língua como interação.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Diante das ações propostas acima foi possível a concretização desta pesquisa. Na próxima seção lançamos a descrição do processo de investigação das habilidades no documento estudado e das categorias da oralidade apresentadas nesse documento.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

### 4.1 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DAS HABILIDADES NA BNCC E DAS CATEGORIAS DA ORALIDADE APRESENTADAS NESSE DOCUMENTO

Com base nas discussões sucedidas e nos objetivos propostos para a realização deste trabalho, passaremos a analisar o documento que integra o *corpus* desta pesquisa. Buscaremos perceber quais habilidades estão direcionadas para o ensino da oralidade na BNCC, a fim de efetuar o mapeamento dessas habilidades e a identificação das categorias da oralidade que podem ser ensinadas em sala de aula. Para tanto, lançamos na parte introdutória desta seção a identificação e a descrição da BNCC, na qual nos debruçaremos em tecer considerações quanto ao ensino da oralidade.

Além disso, apresentaremos o resultado das análises, trazendo a descrição do processo de investigação do documento e apontando as categorias da oralidade apresentadas pela BNCC, de modo a refletir sobre quais elementos podem ser considerados ensináveis, tendo como pressuposto a perspectiva de língua como interação.

### 4.2 BNCC: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

A BNCC pode ser definida como um documento de caráter normativo que visa orientar a prática pedagógica de todas as escolas do Ensino Básico brasileiro. De modo geral, ela está organizada em habilidades e competências e no desenvolvimento de aprendizagens necessárias às práticas sociais, de modo que aluno seja capaz de proceder nos diferentes campos de atuação e lidar com as mais complexas situações de interação e comunicação social.

Ao tratar das habilidades que devem ser empreendidas durante os anos finais da Educação Básica, a BNCC apresenta uma série de possibilidades de gêneros textuais/discursivos para compor o trabalho com as práticas de linguagem nas aulas de LP, conforme ilustração a seguir.

Figura 7 – Habilidades: campo jornalístico midiático.

**HABILIDADES**

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.

Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc.

Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 141).

Conforme podemos perceber, o documento reforça a importância de se ampliar o trabalho com gêneros textuais/discursivos observando os tipos de gêneros já contemplados nos anos iniciais. Ao fazer uma leitura mais cuidadosa do texto entendemos que a maioria dos gêneros abrangem a modalidade escrita da língua.

Sabemos que o documento aponta apenas para possibilidades de gêneros que podem e devem fazer parte do trabalho com a língua, sendo competência do professor selecionar dos gêneros mais viáveis a serem considerados em sala. Entretanto, compreendemos que ao apresentar uma quantidade maior de gêneros relacionados à escrita para exemplificação o documento corrobora ainda mais com a ideia de supervalorização da escrita sobre a oralidade.

À vista disso, levantamos uma questão: Considerando que a oralidade é tão relevante quanto a escrita, quais gêneros devem ser considerados nas práticas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem? Neste sentido, Marcuschi (2001) sugere a realização de atividades de escuta de textos que possibilitem a compreensão da reação oral-escrita por meio da transcrição e retextualização de textos orais que permitam ao aluno experienciar situações reais de interlocução. Este sujeito poderá identificar as características próprias da língua falada e a necessidade de adequação da linguagem mediante o contexto em ocorre a situação comunicacional, permitindo, sobretudo, a reflexão sobre a modalidade oral da língua.

Igualmente, Magalhães (2008, p. 147), ao alinhar-se a um ensino de base textual, ressalta que a seleção dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula deve partir das reflexões do corpo docente da escola, devendo englobar tanto gêneros orais como escritos e contemplar a proposta de prática social e discursiva viabilizada através de atividades que visem a aquisição das competências relacionadas ao uso da linguagem. A autora sugere, ainda, como proposta para o ensino da oralidade práticas que envolvam a escuta, a produção e a análise da língua.

Concordamos com a autora ao considerar que essas atividades possibilitarão ao aluno a construção de conhecimentos e conceitos sobre os papéis sociais envolvidos na interação, bem como a inserção do aluno em atividades de oralidade letrada (MAGALHÃES, 2008, p. 147). O ensino da oralidade deve ser pensado de forma que as práticas de escuta, produção e análise sobre a língua coloquem o aprendiz em situações reais de interlocução e uso da língua na modalidade oral, permitindo-lhe identificar e analisar as particularidades da oralidade.

Com base nas percepções de Brun (2017) sublinhamos alguns aspectos que devem ser considerados na prática do ensino da oralidade, quais sejam: 1) a capacitação do aluno para atuar em práticas sociais, cuja mediação seja a modalidade oral da língua; 2) a realização de atividades que priorizem o trabalho sistemático da expressão oral (escuta, produção e análise); 3) o desenvolvimento da capacidade de o educando organizar/planejar sua fala, conforme as mais diversas situações de interação; e 4) o direcionamento do ensino da oralidade para a produção de gêneros orais privilegiados na esfera pública.

A autora ressalta, primeiramente, a necessidade de desenvolver habilidades que promovam a capacidade de atuação do aluno em práticas sociais mediadas pela modalidade oral da língua. Essas habilidades resultarão das ações escolares voltadas para a sistematização do trabalho com a oralidade, que permitiram-no saber organizar e planejar a sua fala segundo as situações de interação, geralmente intermediadas por gêneros que circulam na esfera pública.

Apesar do trabalho com gêneros textuais/discursivos não ser exclusividade do ensino de LP, é nessa área do conhecimento que ocorre com uma maior frequência e regulação do ensino voltada para as práticas de linguagens. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), é a partir desse componente que os estudantes ampliam o contato com os gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo de atividades de linguagem já vivenciadas por estes para a ampliação dessas práxis rumo a novas experiências.

Nesse texto, notamos haver uma preocupação do documento quanto à promoção de ações que possibilitem aquele o contato com gêneros textuais/ discursivos, manifestados em situações diversas, destacando a necessidade de envolver nesse ensino práticas de linguagem por ele já vivenciadas. Essa contextualização concebe um dos elementos fundamentais para o

ensino de gêneros na escola, fazendo com que o educando reflita sobre o uso da língua como praxe sociocomunicativa, assim como pense e associe-las às estudadas na escola à sua vida cotidiana.

Ao olharmos para as habilidades direcionadas a essas práticas, o documento propõe ações que possibilitam-no a identificação dos elementos constitutivos de determinados gêneros, inclusos tanto os da modalidade escrita quanto os da oral. Vejamos, abaixo, como essa habilidade aponta para o ensino da oralidade mediante os gêneros sugeridos.

Figura 8 – Habilidade: campo jornalístico midiático.

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 141).

Embora essa habilidade não esteja apresentada no eixo oralidade, cujas práticas de linguagem voltadas para essa modalidade da língua devem prevalecer, há novamente uma abertura para o trabalho com esta a partir do gênero entrevista citado na habilidade aludida, o que se enquadra como sendo um gênero de predominância oral.

Ao propor o desenvolvimento de práticas voltadas para esse gênero (predominante) oral, tendo como ponto de partida gêneros da modalidade escrita, o documento revela a concepção de relação fala-escrita, necessária à compreensão do aluno quanto ao entendimento do funcionamento da língua. Além disso, abre caminhos para que o professor desenvolva ações que incluam textos circundantes com maior frequência na sociedade. A entrevista é um exemplo disso.

Nesse corpo social há uma variedade de entrevistas efetuadas através da modalidade oral que exige do usuário da língua domínio do gênero em situações diversificadas. Podemos citar, por exemplo, a entrevista de emprego, entrevista jornalística, entrevista acadêmica, entrevista para fins de pesquisa etc. Há nessas atividades uma relação entre a oralidade e a escrita, pois ao desenvolver esses gêneros o entrevistador poderá se apoiar na escrita para produzi-los.

Neste sentido, mais uma vez a participação do professor é fundamental para que essa relação seja percebida pelo aluno na realização de atividades como essa e capazes de promover reflexões sobre o uso e funcionamento da língua. Essa relação fala e escrita é apresentada por

Marcuschi (2010, p. 17) como um “[...] contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares”, ou seja, através do desenvolvimento das práticas que resultam na reflexão de usos da língua o aluno perceberá a relação mútua entre as modalidades oral e escrita presentes na construção dos mais variados gêneros textuais/discursivos utilizados em situação de comunicação na sociedade contemporânea.

É válido destacar que isso envolve não apenas os gêneros já consagrados na escola, como a exposição oral, mas abrange, também, o desdobramento de outros gêneros da atualidade, como os que integram a cultura digital.

À vista disso, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 138) sugere um trabalho voltado para as práticas de relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. a fim de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico criterioso das informações presentes no campo das práxis investigativas. Nessa proposta, o aluno poderá vivenciar significativas experiências relacionadas a esse campo, tendo em vista a participação ativa da maioria desse público na cultura digital.

Nesse contexto, os avanços tecnológicos digitais têm contribuído para o crescimento das práticas sociais voltadas para o uso da tecnologia digital que, por sua vez, têm resultado no surgimento de gêneros textuais/discursivos (predominantemente) digitais adaptados a essa nova realidade.

Desse modo, para desenvolver as práticas de linguagem direcionadas para o desdobramento da oralidade é importante atentar para a proposta de trabalho com a língua nos diferentes eixos, com vistas a compreendermos como acontece essa relação entre os eixos temáticos que propõem o emprego da língua em suas diferentes modalidades. Vejamos, abaixo, como essa relação acontece entre os eixos produção de textos e oralidade, propostos para o desenvolvimento de práticas de linguagem no campo de atuação jornalístico-midiático.

Figura 9 – Práticas de linguagem e objeto do conhecimento.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
<b>Produção de textos</b>	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	
	Textualização	
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	
	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	
<b>Oralidade</b> *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	

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 142)

A partir dos objetos de conhecimento propostos para o andamento das habilidades necessárias às práticas de linguagem, tanto no eixo de produção de textos quanto no eixo da oralidade, é possível percebermos uma relação entre as atividades que demandam a produção de gêneros textuais/discursivos em ambas temáticas.

Ao propor o planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais no eixo produção de textos, o documento não apenas dá espaço para a elaboração de gêneros (predominantemente) escritos, como também para os que concernem aos gêneros

(predominantemente) orais, haja vista a variedade de elementos linguístico-textuais presentes nos diferentes gêneros relativos a essas peças.

No primeiro objeto de ensino – eixo de produção de textos – fica clara a perspectiva de língua adotada pela BNCC: sugerir a relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais é visível a concepção de língua como interação. Diante disso, consideramos válido reafirmar nossa concepção de língua, cujo entendimento dialoga com a mesma adotada por esse documento, que defende um ensino pautado na centralidade dos textos e dos gêneros textuais/ discursivos mediante a articulação do uso social da língua. Assim, assumimos a mesma visão de língua defendida por Marcuschi e Dionísio (2007, p. 14), que compreendem-na como

[...] prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. Ela nos torna singulares no reino animal, na medida em que nos permite cooperar intencionalmente, e não apenas por instinto. Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais.

Nessa compreensão, a escola precisa pensar o ensino como instrumento de capacitação para uso da língua, como mecanismo de interação social promovido nas mais diversas situações comunicacionais vivenciadas em sociedade. O aluno, além de adquirir o conhecimento da gramática de sua língua também desenvolverá habilidades que lhe permitirá refletir de maneira crítica sobre os diversos usos desta no diálogo social.

O ensino de línguas na escola deve direcionar esse indivíduo para que ele atue em diversos contextos que façam uso da língua, seja na modalidade oral ou escrita. Logo, destacamos o direcionamento que é dado pela BNCC para o ensino de LP na Educação Básica, cujo documento aponta para as práticas de linguagem que precisam ser desenvolvidas nessa etapa do ensino, conforme anteriormente apresentamos.

Em cada eixo ou unidade temática a BNCC lança habilidades que precisam ser desenvolvidas a partir do objeto do conhecimento pensado para o ensino. Por acreditarmos que essas habilidades também contemplam o direcionamento de práticas orais na escola a partir da produção de gêneros, analisaremos, a partir de então, como essas habilidades contemplam a prática da oralidade. Vejamos como isso acontece no campo de atuação jornalístico-midiático, conforme ilustração a seguir.

Figura 10 – Habilidades: Campo jornalístico midiático.

HABILIDADES	
	(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> , detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i> , <i>jingles</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> (vlogueiro) 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 <i>Web 2.0</i> , que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
	(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, reescrita/ <i>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.
	(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.
	(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, <i>banner</i> , 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.
	(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.

(Continua...)

(Continuação)

HABILIDADES	
	(EF69LP1 2) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
	(EF69LP1 3) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.  (EF69LP1 4) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.  (EF69LP1 5) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
	(EF69LP1 6) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
	(EF69LP1 7) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).
	(EF69LP1 8) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).
	(EF69LP1 9) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

Fonte (BRASIL, 2017, p. 143).

Após leitura minuciosa das habilidades acima descritas e considerando todas as habilidades dos eixos leitura e produção textual que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo, conforme orientação da BNCC, bem como o objetivo traçado para esta pesquisa, cuja a análise está centrada nas habilidades voltadas para o ensino da oralidade na BNCC a partir dos gêneros orais, torna-se possível apontarmos algumas questões relevantes para a reflexão do trabalho com a oralidade. Vale ressaltar que devido estas serem organizadas por campo de atuação, e não por eixos temáticos, nossa análise considerou todas as habilidades constantes nesse campo, buscando encontrar nesses objetivos de aprendizagem um direcionamento para o trabalho com a modalidade oral da língua.

Percebemos que parte das habilidades abre espaço para o desenvolvimento do trabalho com a modalidade oral da língua, todavia de forma muito limitada. Ao tratar das questões de leitura e produção de gêneros textuais o documento sugere uma gama de gêneros para a consecução das atividades, entretanto a maioria está voltada para a modalidade escrita da língua, o que revela a ideia de que a tarefa com essa modalidade da língua deve ser priorizada pelo professor. Vejamos no excerto a seguir como essa prática é evidenciada:

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, **entrevista** etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, **debate**, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 141).

Os gêneros de predominância oral parecem não receber muita atenção. Além de aparecerem de forma reduzida o documento não esclarece se alguns gêneros propostos, como notícia e reportagem, devem ser desenvolvidos numa ou noutra modalidade da língua, haja vista a produção destes se darem tanto na escrita quanto na oralidade. Ainda, ficam evidenciados somente os gêneros entrevista e debate, que consideramos gêneros orais, cuja elaboração se dá por meio da oralidade. Como exemplo, citamos as seguintes habilidades:

(EF69LP03) **Identificar, em notícias**, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; **em reportagens** e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente (BRASIL, 2017, p. 141-143, grifo nosso).

(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 (BRASIL, 2017, p. 141-143, grifo nosso)

Na primeira habilidade o trabalho com o gênero notícia parece se limitar à identificação das características que o constituem, sendo desprezado a possibilidade de produção desse tipo de gênero e, por consequência, a oportunidade de vivenciar experiências relativas ao uso da língua em situações decorrentes dessa produção textual. Já nessa segunda habilidade a proposta para o desenvolvimento dos gêneros notícia e reportagem parecem contemplar mais o trabalho com a modalidade escrita, tendo como objetivo de aprendizagem direcionar para a tarefa de revisão e edição de texto.

Embora o documento ressalte que a edição e a revisão possam se adequar às ferramentas de edição, como texto, foto, áudio e vídeo, não nos parece clara uma proposta pensada para o desenvolvimento da oralidade. Neste sentido destacamos o pensamento de Forte-Ferreira (2014), ao sinalizar que existem poucas propostas para o trabalho com oralidade na escola, e compartilhamos com a autora a ideia de que essa ainda é uma questão muito delicada, tendo em vista a falta de conhecimento de alguns profissionais sobre o que seria essa prática interativa.

Entendemos que a BNCC, por se tratar de um documento normatizar do ensino, deveria versar dessas questões com a oralidade de maneira mais explícita, de forma que a proposta para o trabalho com essa modalidade oral da língua pareça mais clara para aqueles que, obrigatoriamente, adotam-na como base para a construção do currículo escolar.

Outro ponto que nos chama atenção é o uso do termo fala como sinônimo de oralidade, conforme fragmento percebido na BNCC:

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, **os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.** (BRASIL, 2017, p. 145, grifo nosso).

Torna-se visível no documento a compreensão de fala como sinônimo de oralidade. Ao tratar dos elementos constitutivos da modalidade oral da língua o manuscrito atribui à fala o mesmo sentido de oralidade, quando na verdade ela é o meio pelo qual a oralidade acontece. Assim, apoiamo-nos em Marcuschi (2003), que descreve a fala como forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, cuja materialização, no nosso entendimento, ocorre por meio de gêneros textuais/ discursivos provenientes de situações comunicativas dadas na interação social.

Assim, tendo como base a concepção teórica por nós adotada defendemos que esses elementos constituem aspectos relacionados à oralidade, conforme destaca Bueno (2010), ao tratar do trabalho com a oralidade mediante a produção de gêneros orais. A autora nos chama a atenção para os meios não-linguísticos recorrentes à produção de texto, tais como os meios paralinguísticos e cinésicos, a posição dos locutores, os aspectos exteriores e a disposição de lugares. O conhecimento desses aspectos é fundamental para o desenvolvimento do trabalho com a modalidade oral da língua. Logo, conhecer os elementos constitutivos dos aspectos relacionados à oralidade, como a qualidade da voz, o ritmo, a respiração, a postura física, a expressão facial, os gestos, olhares etc. permitirá ao aluno desenvolver as habilidades necessárias para atuar nas diversas práticas sociocomunicativas.

É válido ressaltar a importância de se pensar o trabalho com a oralidade para além de situações que permitam o aluno falar; que ao vivenciar situações reais de interação oral na escola este seja capaz de perceber claramente as características do oral que lhe está sendo ensinada para que saiba como planejar e adequar seu discurso a contextos específicos de comunicação oral vivenciados na vida pública em sociedade.

Assim, considerando a relevância de prepará-lo para atuar nos diversos contextos da esfera pública, passemos agora a verificar como as habilidades do campo de atuação da vida pública direcionam o trabalho com a modalidade oral da língua na escola. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), nesse campo de atuação:

[...] ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) (BRASIL, 2017, p. 137).

Ainda nesse campo, o documento destaca a prática de discussões, debate de ideias e propostas. Fica evidente a finalidade da BNCC em viabilizar situações que fomentem o educando a pensar de forma crítica e agir com autonomia em contextos sociais que envolvam o uso dos gêneros legais e normativos para a efetivação do trabalho com a língua. Há, ainda, uma vasta possibilidade de se desenvolver práticas com a oralidade. Entretanto, é preciso percebermos se esses objetivos de aprendizagem estão voltados a essas práticas e se, de fato, possibilitam a ampliação e qualificação da atuação do jovem nas práticas relativas ao debate de ideias e atuação política e social. Vejamos:

Figura 11 – Habilidades: Campo de atuação na vida pública.

HABILIDADES	
<p>Trata-se também de possibilitar vivências significativas, na articulação com todas as áreas do currículo e com os interesses e escolhas pessoais dos adolescentes e jovens, que envolvam a proposição, desenvolvimento e avaliação de ações e projetos culturais, de forma a fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada.</p> <p>Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros já considerados em outras esferas – como discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, <i>spot</i>, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição <i>on-line</i>, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquete, relatório etc., os quais supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos e das demais semioses envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.</p> <p>Em especial, vale destacar que o trabalho com discussão oral, debate, propaganda, campanha e apresentação oral podem/devem se relacionar também com questões, temáticas e práticas próprias do campo de atuação na vida pública. Assim, as mesmas habilidades relativas a esses gêneros e práticas propostas para o Campo jornalístico-midiático e para o Campo das práticas de ensino e pesquisa devem ser aqui consideradas: discussão, debate e apresentação oral de propostas políticas ou de solução para problemas que envolvem a escola ou a comunidade e propaganda política. Da mesma forma, as habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião também devem ser consideradas nesse campo.</p>	
	<p>(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (<i>caput</i> e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.</p>
	<p>(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.</p>
	<p>(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.</p> <p>(EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmios livres, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.</p>

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 147).

Conforme as ilustrações, ao apresentar as habilidades mais gerais do campo de atuação da vida pública a BNCC revela priorizar o trabalho com a modalidade oral da língua. Ao tratar das práticas de linguagem, o documento propõe uma série de gêneros textuais/discursivos de predominância oral para serem desenvolvidos nas aulas de LP, dando a entender que esses gêneros seriam melhor distribuídos nas habilidades que compõe o campo de atuação da vida pública. Entretanto, ao percebê-las de forma individual identificamos que os gêneros mencionados aparecem com clareza somente em três das nove habilidades propostas para o campo de atuação da esfera pública, conforme seguem descritas no quadro abaixo.

Quadro 9 – Habilidades mais gerais voltadas para o ensino da oralidade.

(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.
(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.
(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 149)

Na nossa compreensão, esses dados demonstram uma disparidade entre as habilidades voltadas para o ensino da língua nas modalidades oral e escrita. Essa constatação provoca inquietude, visto essas habilidades estarem direcionadas à formação de currículos escolares que, por consequência, refletirão nas práticas de ensino de nossas escolas. Diante disso, se o papel das prescrições da BNCC é instruir sobre os conteúdos a serem contemplados ou mesmo que serão descartados, conforme aponta Jacob, Diolina e Bueno (2010, p. 89), acreditamos que deveria haver maior atenção à construção das habilidades voltadas para o trabalho com gêneros textuais/ discursivos de predominância oral.

Figura 12 – Campo de atuação na vida pública: habilidades 6º ao 9º ano.

HABILIDADES	
	<p>(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.</p> <p>(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.</p>
	<p>(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).</p>
	<p>(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.</p>
	<p>(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”</p>

Fonte: Brasil (2017, p. 149).

Dando continuidade à nossa pesquisa, analisaremos como o documento apresenta as habilidades relativas à oralidade no campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), as habilidades presentes nesse campo de atuação estão voltadas para o desenvolvimento da capacidade de contextualização de gêneros, como

apresentação oral<sup>6</sup>, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, dentre outros tipos de gêneros, que possibilitem a aquisição das competências necessárias em cada etapa da Educação Básica. Inicialmente, o texto mais uma vez prevê o desdobramento de práticas orais nas habilidades propostas para o ensino. Vejamos como essas práticas são orientadas a partir das habilidades descritas no referido campo de atuação.

Figura 13 – Habilidades: práticas de estudo e pesquisa.

HABILIDADES	
<p>Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, <i>podcasts</i> e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.</p> <p>Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.</p>	
	<p>(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, <i>podcasts</i> e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.</p>
	<p>(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.</p>
	<p>(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.</p>
	<p>(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.</p>

(Continua...)

<sup>6</sup> Nesse trecho destacamos o tratamento referente a apresentação oral, considerada pela BNCC como gênero oral, cuja concepção diverge da nossa, pois compreendemos a apresentação oral como sendo uma atividade pela qual se manifestam diferentes gêneros orais.

## (Continuação)

	<p>(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisseioses e dos gêneros em questão.</p> <p>(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.</p>
	<p>(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.</p>
	<p>(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.</p>
	<p>(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (<i>vlog</i> científico, vídeo-minuto, programa de rádio, <i>podcasts</i>) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.</p>
	<p>(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou <i>slides</i> de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multisseiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.</p>
	<p>(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.</p>

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 151-153).

Reiterando o pensamento acerca da BNCC, esperamos que esse documento insira em suas propostas gerais e nas habilidades novas práticas que contribuam para o ensino

significativo da língua. No entanto, ao atentarmos para a leitura de determinada habilidade identificamos no texto do manuscrito algo que nos causou surpresa: o texto propõe que a fala seja trabalhada por meio da memorização, conforme demonstramos a seguir:

(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e **proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea** (BRASIL, 2017, p. 153, grifos nosso).

Apesar de haverem as práticas fundamentadas no ensino de Língua como prática social de interação, o documento parece apresentar certa incoerência ao propor habilidades que tenham a fala memorizada como objeto do conhecimento. Cremos que práxis como essas não devam fazer parte dos objetivos do conhecimento pensados para o ensino de LP, pois tarefas de memorização em nada se relacionam às práticas interativas de linguagem, pelo contrário, se contrapõe, limitando o ensino da fala a atos de repetição através de textos lidos, sem contextualização.

Figura 14 – Campo das práticas de estudo e pesquisa

HABILIDADES	
	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.
	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por <i>slide</i> , usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, <i>slides mestres</i> , <i>layouts</i> personalizados etc.

(Continua...)

(Continuação)

	<p>(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou <i>links</i>; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns <i>podcasts</i> e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.</p>
	<p>(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.</p>

Fonte (BRASIL, 2017, p. 155).

De maneira geral, as habilidades descritas acima nos permitem observar o quão é evidente a supervalorização da escrita sobre a oralidade. Essa constatação faz-nos perceber que nem mesmo documentos atuais, como a BNCC, estão isentos de uma análise que promova reflexões sobre o ensino. Assim, ao atentarmos para as habilidades voltadas para o ensino da oralidade é visível a proposta para o trabalho com categorias da oralidade, entretanto é preciso dizer que estas aparecem de forma muito simples, sendo necessária a ampliação das ações para com essas categorias a partir dos gêneros apresentados.

Ainda sobre as habilidades mais gerais voltadas para a prática da oralidade, mais uma vez o documento revela a ideia de que escola deve se preocupar com o desenvolvimento de práxis referentes à escrita. Tal constatação é facilmente percebida nas habilidades direcionadas para as práticas de linguagem que, por sua vez, priorizam as atividades de leitura e escrita, deixando a desejar o trabalho com a modalidade oral da língua.

Em sua maioria, as habilidades estão direcionadas para atividades de escrita, sugerindo ações como: “refletir sobre a relação entre contextos de produção dos gêneros de divulgação científica” (texto didático, verbete, esquema etc.), “comparar conteúdos, dados e informações, utilizar pistas linguísticas” (BRASIL, 2017, p. 151) com a finalidade de compreender a hierarquização das proposições dadas sobre determinado conteúdo, “grifar partes essenciais do texto” (BRASIL, 2017, p. 151) com vistas a produzir marginais ou sínteses organizadas.

No nosso entendimento, essas ações não representariam problema algum se pensadas de forma a dar margem para o trabalho com a modalidade oral da língua. É certo haver um espaço para que essas práticas sejam efetuadas em algumas habilidades, no entanto ainda consideramo-las reduzidas se comparado ao trabalho com a modalidade escrita. Acreditamos que a ação didática pensada sobre atividades que promovam igualmente a relação fala-escrita sejam mais produtivas para o desenvolvimento linguístico integral do aluno. Neste sentido, Marcuschi e Dionísio (2007, p. 22) explicam:

Fala e escrita fazem um uso diferenciado das condições contextuais na produção textual. Esse princípio sugere que há, na fala, uma espécie de co-determinação entre texto e contexto mais acentuada do que na escrita, principalmente nos textos dialogados [...] Tendo-se em vista que a fala se dá tendencialmente na forma de diálogo face a face, e a escrita, na forma de monólogo com ausência dos agentes, é evidente que a fala manifestará algumas das conseqüências disso, ou seja, uma vinculação situacional maior, que repercute tanto na construção dos enunciados como no uso de certos elementos dêiticos, pronominais e presença de elipses.

Cabe destacar, mais uma vez, a importância do trabalho com a oralidade na escola, tendo em vista a fala ser o meio pelo qual essa modalidade da língua se manifesta nos diversos contextos comunicacionais, isto porque ela está mais presente na comunicação diária do que a própria escrita. Caso atentemos para o uso da oralidade em situações corriqueiras veremos que falamos mais do que escrevemos. Não queremos dizer com isso que por essa razão a escola deva desprezar o trabalho com a escrita e supervalorizar a modalidade oral. Pelo contrário, defendemos que a tarefa mediante o uso da língua deve contemplar as duas modalidades, oral e escrita.

Consideramos que partir de situações emergentes da comunicação oral seria bem mais viável para as atividades com a oralidade e a escrita na escola. Poderíamos manter certo equilíbrio nos objetivos de aprendizagem voltados para as práticas de linguagem, dando ênfase à relevância do trabalho oral para o progresso do sujeito na sociedade letrada.

Sobre os objetivos de aprendizagem do campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa, é interessante destacar duas habilidades que nos chamaram atenção por estarem direcionadas para o trabalho oral, com ênfase nos elementos constitutivos da oralidade, considerados por nós como sendo pontos essenciais a serem abordados nas práticas de linguagem na escola, quais sejam:

(EF69LP40) **Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação** – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os **elementos paralinguísticos** (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações –

que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e **cinésicos** (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc. (BRASIL, 2017, p. 155, grifo nosso)

Na primeira habilidade, a BNCC sugere a realização de atividades para além da estrutura composicional dos gêneros textuais/discursivos. Ao analisá-los percebemos a predominância oral, como seminários, conferências rápidas, palestras, dentre outros. O documento sugere que o professor desenvolva habilidades que resultem no conhecimento dos elementos da oralidade a partir de experiências vivenciadas pelo aluno, tendo em vista a possibilidade de produção dos gêneros citados, mediante a orientação desse profissional formador.

No tocante à relação fala e escrita, o segundo objetivo possibilita trabalhar os gêneros numa concepção de que a produção desses textos não se dá puramente numa ou noutra modalidade da língua, e sim no entrelaçamento da construção e materialização com predominância em determinada modalidade. Uma prova disso é o uso dos recursos escritos, imagens, gráficos, tabelas usadas em slides, por exemplo, para facilitar a constituição do discurso oral em apresentações expositivas, como seminários, palestras, exposição oral.

Quanto às habilidades presentes no campo artístico-literário, o documento busca apresentar, inicialmente, práticas orais que estejam relacionadas tanto à

[...] produção de textos em gêneros literários e artísticos e diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros que devem ser explorados ao longo dos anos. (BRASIL, 2017, p. 157)

Diante o exposto, esperamos que as habilidades que tratam das práticas orais no referido campo de atuação atendam aos elementos básicos que configuram o trabalho com a oralidade no ambiente escolar, tendo como pressuposto a perspectiva de Língua como interação dada em determinadas situações de comunicação.

A seguir, passaremos a verificar como essas práticas estão sistematizadas nas habilidades que constituem o campo de atuação artístico-literário, tendo como base a ilustração abaixo:

Figura 15 – Habilidades: Campo artístico-literário

HABILIDADES	
<p>A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida.</p> <p>Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.</p> <p>Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.</p>	
	<p>(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.</p>
	<p>(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.</p>
	<p>(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.</p>

(Continua...)

(Continuação)

HABILIDADES	
	<p>(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de <i>podcasts</i> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, líras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.</p>
	<p>(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.</p>

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 157-161)

Após a análise de cada uma das habilidades descritas foi possível perceber que o documento concerne à oralização da escrita como sendo práticas relativas à oralidade, que não faz sentido na concepção que adotamos. Assim, coadunamos com Marcuschi e Dionísio (2007, p. 68) quando destaca que “[...] não se pode confundir oralização com oralidade”. Enquanto a oralidade está relacionada às práticas de interação, que pode ser promovida nos mais diversos contextos sociais, a oralização se remete à prática de leitura de um determinado texto escrito, normalmente realizada em voz alta. Como exemplo, apresentamos a seguinte habilidade:

(EF69LP53) **Ler em voz alta textos literários diversos** – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; **bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão**, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura,

literatura infanto juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., [...] (BRASIL, 2017, 161, grifo nosso)

Essa habilidade constitui claramente uma prática de oralização da escrita, diferentemente do que se é proposto inicialmente no texto que trata das habilidades do campo de atuação artístico-literário. Ao olharmos para as práticas de linguagem e para os objetos de conhecimento propostos nesse campo de atuação é nítida a concepção de oralização da escrita como atividade relacionada à prática da oralidade, conforme ilustrado na figura abaixo.

Figura 16 – Práticas de linguagem e objetos do conhecimento: campo artístico-literário.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
Oralidade	Produção de textos orais Oralização

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 160)

Essa prática de oralização da escrita presente nos objetos de aprendizagem da BNCC reforça ainda mais o pensamento modificado da concepção do trabalho com a oralidade proposta por muitos manuais didáticos. Neste sentido, Noronha (2018) aponta para um reducionismo do trabalho com a oralidade, haja vista alguns desses guias tratarem de forma equivocada o trabalho com a modalidade oral da língua, atribuindo às atividades de oralização da escrita o espaço que deveria ser dado às práticas orais, ou seja, uma atividade de leitura ocupar o espaço de uma atividade de oralidade.

Não objetivamos dizer com isso que essa oralização não deve fazer parte das ações didáticas do professor, mas esclarecer que um termo não pode ser visto como outro, visto apresentarem características e objetivos de aprendizagem diferentes no campo das práticas de linguagem. Portanto, qualificar a oralização de textos escritos não é o mesmo que desenvolver práxis de interação social a partir da produção de gêneros textuais/discursivos provenientes do contexto social em que circulam esses gêneros.

Cerradas as considerações quanto a análise sobre as habilidades mais gerais voltadas para o ensino da oralidade, especificamente do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental – anos finais, descreveremos as categorias da oralidade presentes nas habilidades prescritas pela

BNCC a partir dos gêneros orais, com vistas a alcançar nosso segundo objetivo específico – identificar as categorias da oralidade apresentadas nessas habilidades da BNCC, a partir de gêneros orais, de modo a refletir quais elementos podem ser considerados ensináveis.

#### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS ORAIS E AS CATEGORIAS DA ORALIDADE

Para darmos continuidade a análise e descrevermos os gêneros orais presentes nas habilidades propostas pela BNCC, se faz necessário realizar de forma prévia a categorização desses objetivos de aprendizagem voltados para o ensino da oralidade. Nesta subseção trataremos dos gêneros específicos para o trabalho com a oralidade, descrevendo somente as habilidades relacionadas à modalidade oral da língua em cada ano ou seguimento escolar.

Como base, fundamentamo-nos na concepção de Forte-Ferreira (2014), que compreende a oralidade como modalidade da língua que se materializa nas situações comunicativas através de gêneros orais. Assim, partimos do princípio de que a comunicação sucede a partir da interação com o outro, mediante as necessidades comunicativas do indivíduo. É a partir dessa perspectiva que organizamos as habilidades a seguir (Quadro 10), tendo como referência os objetivos de aprendizagem direcionados para cada ano ou segmento de ensino.

Quadro 10 – Categorização das categorias da oralidade.

CATEGORIA	6º ano	7º ano
<b>O R A L I D A D E</b>	<b>CAMPO DE ATUAÇÃO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>	
	(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.	
	(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.	
	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/expectadores, veículos e mídia de circulação etc. -, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola	

(Continua...)

(Continuação)

CATEGORIA	6º ano	7º ano
		<b>CAMPO DE ATUAÇÃO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>
<b>O R A L I D A D E</b>	ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos).	
	<b>(EF67LP14)</b> Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.	
	<b>CAMPO DE ATUAÇÃO DE ESTUDO E PESQUISA</b>	
	<b>(EF67LP21)</b> Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc.	
	<b>(EF67LP23)</b> Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.	
<b>(EF67LP24)</b> Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.		

Fonte: Elaboração própria (2020), inspirado em BNCC (BRASIL, 2017, p. 176-191).

Quadro 11 – Categorização das categorias da oralidade

CATEGORIA	8º ano	9º ano
	<b>CAMPO DE ATUAÇÃO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>	
<b>O R A L I D A D E</b>	<b>(EF89LP10)</b> Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto (objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc.), a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição (o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.	

(Continua...)

(Continuação)

CATEGORIA	8º ano	9º ano
<b>O R A L I D A D E</b>	<b>CAMPO DE ATUAÇÃO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>	
	<p><b>(EF89LP12)</b> 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.</p>	
	<p><b>(EF89LP13)</b> 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.</p>	
	<p><b>(EF89LP15)</b> Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.</p>	
	<b>CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA</b>	
	<p><b>(EF89LP18)</b> Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.</p>	

(Continua...)

(Continuação)

CATEGORIA	8º ano	9º ano
O R A L I D A D E	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc.	
	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.	

Fonte: Elaboração própria (2020), inspirado em BNCC (BRASIL, 2017, p. 176-191).

Para elaboração desses quadros consideramos as habilidades direcionadas para o trabalho com a oralidade em cada campo de atuação por ano ou segmento de ensino. Os dados foram selecionados a partir do total de habilidades distribuídas nos quatro anos do Ensino Fundamental – anos finais. A partir da análise verificamos do total de 63 habilidades presentes no 6º e 7º anos apenas 7 direcionam para o trabalho com a oralidade. No tocante aos objetivos de aprendizagem para o 8º e 9º anos, o documento propõe o desenvolvimento de 65 habilidades, das quais destas apenas 7 contemplam o trabalho com a língua na modalidade oral. Em geral, as demais estão voltadas para a prática de leitura/análise e escrita de gêneros textuais/discursivos diversos. Esses números indicam uma discrepância muito grande entre as habilidades que envolvem o trabalho com oralidade e as habilidades voltadas para prática da escrita.

Quanto à organização das habilidades por campo de atuação, o documento, além de apresentar um reducionismo significativo das habilidades direcionadas para o trabalho com a modalidade oral da língua, demonstra acentuado desequilíbrio na distribuição dessas habilidades por campo de atuação. Abaixo sintetizamos os dados coletados dessa distribuição:

Quadro 12 – Distribuição das habilidades por campo de atuação

CAMPOS DE ATUAÇÃO	HABILIDADES DIRECIONADAS PARA O ENSINO DA ORALIDADE	
	6º e 7º ano	8º e 9º ano
Campo de atuação jornalístico-midiático	4 habilidades	4 habilidades
Campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa	3 habilidades	-
Campo de atuação na vida pública	-	3 habilidades

Fonte: Elaboração própria (2020), inspirado em BNCC (BRASIL, 2017, p.162-191)

A partir desses dados é possível compreendermos que o trabalho com oralidade não aparece como proposta significativa para o ensino, visto a tamanha disparidade em relação às habilidades direcionadas para o ensino da modalidade escrita da língua nessa etapa do Ensino Fundamental. Outro ponto que merece destaque é o fato de o campo de atuação na vida pública não constar na distribuição das habilidades e sequer ao campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa no 8º e 9º anos. Esse dado nos chamou atenção devido às habilidades estarem organizadas por campo de atuação, e não por eixo temático, deixando a entender que estas seriam igualmente contempladas em todos os seguimentos de ensino.

#### 4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS

Diante dos resultados apresentados é possível observar certa incoerência no texto inicial da BNCC, que trata do ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. O texto aponta claramente que nessa etapa de escolarização será ampliado o contato dos alunos com gêneros textuais, além do aprofundamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública (BRASIL, 2017, p. 136). Diante disso, esperamos que as habilidades vistas como objetivos de aprendizagem a serem alcançados contemplem esse propósito, atentando para os mais diversos contextos sociais que envolvam a oralidade e a escrita em momentos de interação entre os indivíduos.

Por conseguinte, surgiram alguns questionamentos que nos fazem pensar sobre a importância que se é dada ao trabalho com a oralidade na escola. Se no Ensino fundamental – anos finais serão ampliadas e aprofundadas as práticas de linguagem a partir de gêneros textuais/discursivos, quais gêneros devem ser ensinados? Que modalidade da língua deve ser contemplada no ensino de gêneros textuais/discursivos?

Acreditamos que para o desdobramento significativo das práticas de linguagem na escola o ensino deve partir de gêneros textuais/discursivos diversos que contemplem as mais variadas formas de comunicação promovidas na sociedade. Para tanto, é preciso considerar que assim como o aluno precisa desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à escrita, os aspectos relativos à oralidade não podem ser esquecidos e tampouco abordados de forma reduzida. Esse sujeito necessita desenvolver habilidades que promovam a aquisição de competências que o torne capaz de atuar de forma autônoma nas múltiplas situações de comunicação, sobretudo nas que requerem preparação e planejamento na elaboração de discursos que serão efetivados em contextos de ordem pública.

Diante dos exemplos apresentados é possível inferir que as práticas voltadas para o ensino da oralidade ainda precisam ser revistas no que concerne a atenção que é dada à oralidade nas habilidades que direcionam o ensino de LP.

Desse modo, reiteramos que as habilidades que direcionam o ensino para as práticas orais na escola aparecem na BNCC de forma reduzida, haja vista a maioria dos objetivos de aprendizagem (habilidades) ser relacionada à prática de leitura e escrita. Ademais, o documento, ao tratar das práticas orais, apresenta em alguns momentos uma visão equivocada para com a prática da oralidade. Isso fica evidente ao este propor nas habilidades o desenvolvimento de práticas de oralização da escrita como sendo práticas relativas à oralidade que, na nossa compreensão, pode favorecer a redução das práxis voltadas para o ensino da modalidade oral da língua.

Diante disso, com base nos critérios de análise apresentado na metodologia e para o alcance dos objetivos propostos, condensamos no quadro abaixo as questões percebidas na análise:

Quadro 13 – Questões relativas a análise.

<b>CRITÉRIOS DE ANÁLISE</b>	<b>O QUE O DOCUMENTO APRESENTA?</b>
As categorias orais estão presentes nas habilidades voltadas para o ensino da oralidade.	Por meio dos gêneros orais propostos nas habilidades direcionadas para o ensino da oralidade e da própria presença das categorias orais é possível afirmarmos que o documento apresenta categorias da oralidade que devem ser trabalhadas em atividades que envolvam gêneros da modalidade oral da língua.
Os gêneros orais formais públicos aparecem como sugestão de conteúdo.	Apesar da disparidade entre os gêneros textuais/discursivos de predominância oral e de predominância escrita, a BNCC apresenta em suas habilidades gêneros formais públicos para serem trabalhados nas aulas de LP.
Os objetivos do conhecimento (habilidades) permitem a formulação de propostas de feedback para produção dos gêneros orais.	Considerando que as habilidades propõem ao professor o desenvolvimento de atividades voltadas para a produção de gêneros de predominância oral, é pertinente a afirmação de que essas habilidades possibilitam a formulação de feedback para a produção de gêneros textuais/discursivos na modalidade oral da língua.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Conforme as informações acima descritas podemos verificar que, de modo geral, as habilidades voltadas para o Ensino Fundamental – anos finais descritas na BNCC apresentam:

- ✚ Possível equívoco no tratamento das atividades de oralização da escrita como proposta para o desenvolvimento da oralidade;

- ✚ Disparidade acentuada entre as habilidades direcionadas para o trabalho com língua nas modalidades oral e escrita;
- ✚ Limitação na proposta de trabalho com os gêneros de predominância oral, refletindo na redução dos elementos da oralidade que, na nossa concepção, devem ser ensinados.

A seguir, delineamos a síntese dos dados analisados, bem como os resultados obtidos que culminaram no alcance do nosso primeiro objetivo específico.

Figura 17 – Síntese dos resultados de análise: objetivo 1



Fonte: Elaboração própria (2020).

A BNCC deveria contribuir para a ampliação e efetivação do trabalho com a modalidade oral da língua a partir de gêneros textuais/ discursivos presentes nas habilidades que direcionam as práticas de linguagem na Educação Básica e reforçar ainda mais a ideia de supervalorização da escrita em detrimento da oralidade, tendo em vista a pouca atenção que é dada às práticas orais nos objetivos de aprendizagem (habilidades) propostos para o ensino de LP no Ensino Fundamental – anos finais.

Tendo como base os dados analisados, apresentaremos as categorias da oralidade presentes nas habilidades da BNCC para que possamos refletir sobre quais elementos podem ser considerados ensináveis numa perspectiva de língua como interação. No quadro abaixo, apresentamos a síntese desses aspectos identificados na BNCC.

Quadro 14 – Categorias da oralidade na BNCC a partir dos gêneros orais.

<b>HABILIDADES 6º ao 9º ano</b>	<b>GÊNEROS ORAIS IDENTIFICADOS</b>	<b>CATEGORIAS DA ORALIDADE</b>
(EF67LP02); (EF67LP08); (EF67LP09); (EF67LP14); (EF67LP24);	Entrevista, entrevista oral, notícias, reportagens.	Turnos de fala, elementos paralinguísticos, cinésicos, prosódicos.
(EF67LP21); (EF67LP23); (EF69LP38)	Exposição oral, seminário, palestra Apresentação oral	Argumentação, marcadores conversacionais, turnos de fala, elementos paralinguísticos, cinésicos, prosódicos.
(EF69LP52)	Encenação teatral	Turnos de fala, elementos paralinguísticos, cinésicos, prosódicos.
(EF69LP53)	Piada	Elementos paralinguísticos, cinésicos, prosódicos.
(EF89LP15); (EF89LP18);	Debates	Argumentação, marcadores conversacionais, turnos de fala, elementos paralinguísticos, cinésicos, prosódicos.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Para obtenção das categorias descritas, consideramos além da presença desses aspectos nas habilidades a possibilidade de se trabalhar as categorias da oralidade a partir dos gêneros propostos. Esse procedimento foi adotado por entendermos que apesar dessas categorias não aparecerem claramente em todas as habilidades a BNCC abre espaço para que elas sejam trabalhadas por meio dos gêneros sugeridos, embora essa perspectiva não seja apontada no documento. Assim sendo, podemos usar como exemplo o gênero debate, que concede inúmeras possibilidades para o trabalho com as categorias orais.

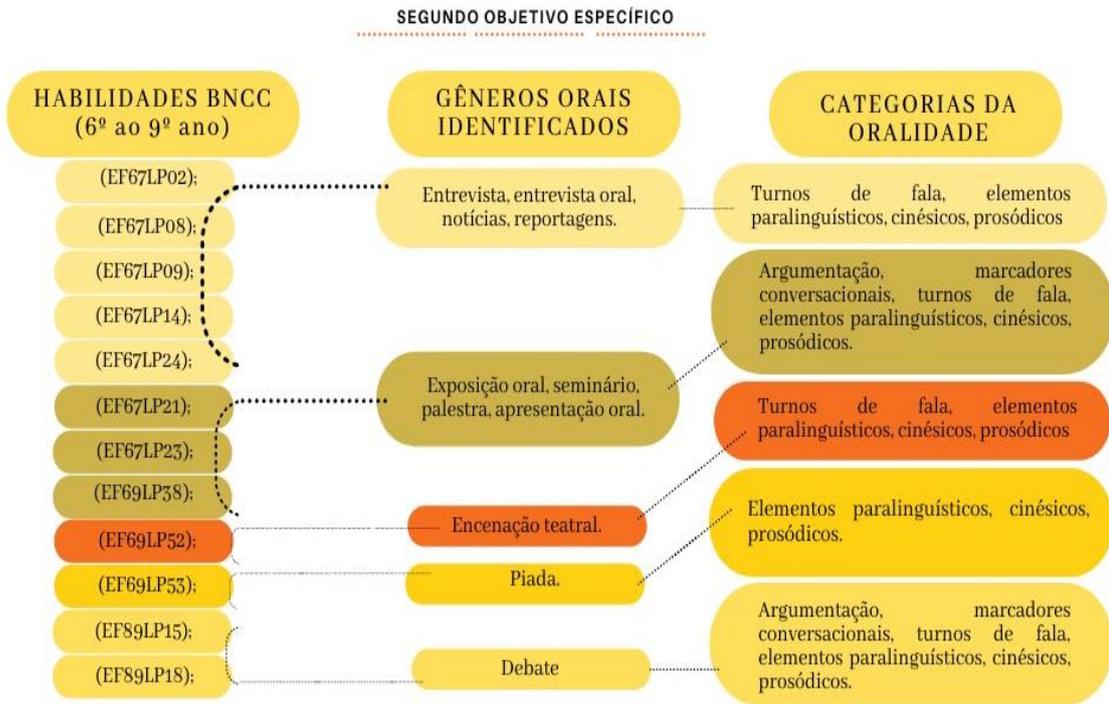
Ao sugerir a produção do gênero, o documento oportuniza o desenvolvimento de estratégias que envolvam categorias como as apresentadas no quadro, de forma que o aluno compreenda que para potencializar determinado gênero recorreremos a elementos que muitas vezes passam despercebidos.

Assim, reforçamos a importância de se trabalhá-los quando realizadas atividades que envolvam a produção de gêneros na modalidade oral. Vale ressaltar que o objetivo de abordá-los não se limita ao simples conhecimento dos aspectos linguísticos que envolvem a produção textual oral, mas compreender sua função interacional. Neste sentido, Travaglia (2017, p. 22) destaca que “ao tratar dos elementos característicos da língua na modalidade oral, que esses elementos devem ser considerados como um todo e qualquer gênero da modalidade oral”. Dessa

forma, devem ser considerados no trabalho com a oralidade elementos como o tom da voz, a gestualidade, expressões faciais, troca de olhares etc.

A fim de possibilitarmos uma maior visibilidade quanto aos dados que permitiram a construção da presente reflexão, e certo de que cumprimos com o nosso propósito para responder à segunda questão de pesquisa, condensamos os nossos resultados na seguinte sistematização:

Figura 18 – Síntese dos resultados de análise: objetivo 2



Fonte: Elaboração própria (2020)

Diante o exposto, concluímos que se faz necessária a compreensão desses elementos constitutivos da oralidade para que o aluno possa alcançar de forma efetiva as habilidades necessárias para sua atuação em diferentes situações de comunicação; nos mais diversos contextos da sociedade. Para além dos elementos paralinguísticos e cinésicos, o trabalho com a modalidade oral deve envolver outras categorias, como o tópico discursivo, necessário à abordagem de todo e qualquer assunto, além dos turnos de fala, categoria essencial na produção do gênero debate, e outros de predominância oral. Feitas as devidas pontuações acerca das categorias da oralidade presentes nas habilidades passamos às nossas conclusões (semi) finais.

## 5 CONCLUSÕES

É chegado o momento de tecermos algumas considerações sobre as discussões realizadas em torno de nossa pesquisa, que teve como objetivo geral analisar as habilidades voltadas para o ensino da oralidade na BNCC com intuito de realizar o mapeamento dessas habilidades e a identificação das categorias da oralidade, a partir dos gêneros orais, que podem ser ensinadas em sala de aula. Longe de darmos por encerrado os debates que refletem a respeito do trabalho com a modalidade oral da língua a partir das habilidades propostas para o ensino da oralidade, apresentaremos os resultados alcançados com o estudo.

Além disso, apontamos as contribuições do trabalho para a nossa área de estudo – ensino na escola pública – bem como as lacunas que foram deixadas por não estarem diretamente ligadas aos nossos objetivos. Acreditamos que os possíveis questionamentos aqui não respondidos servirão de base para reflexão e produção de novas pesquisas na área. Assim, para a realização desta pesquisa levantamos o seguinte questionamento: Como podem ser estudadas as habilidades voltadas para o ensino da oralidade na BNCC, a partir de gêneros, e quais são as categorias da oralidade que devem ser ensinadas a partir dessa proposta?

Para responder a essa indagação, duas outras questões nortearam a nossa prática investigativa, quais sejam: Quais habilidades estão voltadas para o ensino da oralidade na BNCC a partir dos gêneros orais? Quais categorias da oralidade estão contempladas nas habilidades voltadas para as práticas de linguagem na BNCC?

A fim de alcançarmos respostas para essas indagações e construirmos um discurso coerente traçamos o seguinte objetivo geral: Analisar as habilidades voltadas para o ensino da oralidade na BNCC com intuito de realizar o mapeamento dessas habilidades e a identificação das categorias da oralidade, a partir dos gêneros orais, que podem ser ensinadas em sala de aula. E como objetivos específicos: mapear as habilidades direcionadas para o ensino da oralidade na BNCC; e identificar as categorias da oralidade apresentadas nessas habilidades da BNCC, a partir de gêneros orais, de modo a refletir quais elementos podem ser considerados ensináveis.

Para atingirmos o primeiro objetivo específico definimos, inicialmente, o universo da pesquisa, a BNCC e delineamos o *corpus* a partir das habilidades voltadas para o ensino da oralidade. Foi possível perceber que a maior parte das habilidades relacionadas às práticas de linguagem estão direcionadas para o trabalho de leitura e escrita, resultando num reducionismo das práticas orais que devem ser promovidas pela escola. Ademais, apreendemos uma acentuada disparidade entre as habilidades que sinalizam o trabalho com a oralidade e a escrita,

ficando evidente a pouca atenção que é dada à modalidade oral da língua nesses objetivos de aprendizagem.

Ainda no que concerne ao primeiro objetivo específico, observamos um equívoco no tratamento da oralidade enquanto sinônimo de oralização. Após realizar o mapeamento das habilidades lançadas para o ensino da oralidade identificamos os gêneros orais que podem nortear a prática da oralidade na escola e, na sequência, as categorias da oralidade a se trabalhar a partir de cada um desses gêneros, destacando os elementos que constituem as características particulares de um gênero oral.

Partimos da compreensão de que para realizar um trabalho voltado para as práticas orais é preciso saber, antes de tudo, o conceito de oralidade e de gêneros orais e reconhecer os elementos que qualificam-nos como instrumento discursivo-linguístico. Destacamos que o fato de se considerar a oralização da escrita como práxis distinta do ensino da oralidade não impede que outras inquietações surjam a partir de perspectivas diferentes da qual adotamos para a realização da análise.

Conjecturamos que prezar por um trabalho que favoreça o desenvolvimento da oralidade poderá contribuir de modo significativo para a preparação do indivíduo enquanto sujeito social, que precisa, no seu cotidiano, dominar as mais variadas formas de comunicação suscitadas em contextos diversos da sociedade. Vale ressaltar que mesmo atingindo os objetivos delineados para esta pesquisa deixamos alguns hiatos que surgiram no decorrer das reflexões realizadas durante a consecução da dissertação e que aqui serão listadas para servirem como inspiração para a possível continuidade desse estudo ou até mesmo para a efetuação de novas pesquisas a respeito da oralidade na BNCC:

- ✚ Assim, ficará para novas pesquisas a realização dessa descrição pormenorizada de outras categorias relativas à modalidade oral da língua, que não são apresentadas de forma clara na BNCC. Entendemos que outros estudos podem buscar outras categorias que possibilitem a continuidade dessa reflexão acerca do ensino;
- ✚ De igual modo, a distinção entre oralização da escrita e oralidade seria outro ponto que gostaríamos de aprofundar, entretanto também ficará na lista de futuras pesquisas.

Acreditamos ser pertinente pensar sobre os seguintes questionamentos: Se a oralidade, apesar de considerada relevante para o pleno desenvolvimento do falante ainda não é devidamente contemplada nos materiais didáticos, o que pode ser feito para que o aluno tenha acesso ao conhecimento linguístico necessário para que ele desenvolva as habilidades e

competências indispensáveis à sua prática sociocomunicativa? Qual seria o papel do professor nesse contexto? Como viabilizar o ensino de gêneros textuais/discursivos orais na escola? Qual sentido de ensinar a oralidade?

Não visamos com esses questionamentos apontar soluções, mas oportunizar reflexões com relação à oralidade enquanto objeto de ensino. Isto posto, esperamos que as discussões e reflexões aqui sucedidas possibilitem o surgimento de novas indagações quanto ao tema proposto, dando a esse campo de estudo maior visibilidade, de forma a promover a análise de como o ensino da oralidade pode ser implementado na escola.

Sabemos que conquistar o devido espaço dessa modalidade da língua nos ambientes escolares nos custará o enfrentamento de muitos desafios. Entretanto, nos propomos a enfrentá-los para que possamos, através de nossos esforços, possibilitar um ensino capaz de preparar o aluno para agir em sociedade nas mais diversas situações comunicativas que exijam-no o pleno domínio da língua em diferentes esferas desse corpo social.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda. **A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2016

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail (org). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BEZERRA, Benedito Gomes. Algumas teses sobre gênero na relação com o texto e discurso. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1, 2019, Arco Verde. **Anais eletrônicos...** Arco Verde: Editora. 2019, p. 300-311. Disponível em: [https://i-erelip.webnode.com/\\_files/200000021-1dcd51ec7a/Anais%20I%20ERELIP.pdf](https://i-erelip.webnode.com/_files/200000021-1dcd51ec7a/Anais%20I%20ERELIP.pdf). Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/ SEF 1997a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/ SEF 1997b.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/ SEF 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 dez. 2020.

BRUN, Edna Pagliari. A oralidade no ensino médio: uma análise da Base Nacional Comum Curricular. **Entretextos**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 231 - 264, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/27258>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BUENO, Luzia. **Gêneros orais**: elementos linguísticos e não-linguísticos. *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1, 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Drupal, USP, 2008, p. 1-14. Disponível em: [http://dlev.fflch.usp.br/sites/dlev.fflch.usp.br/files/01\\_27.pdf](http://dlev.fflch.usp.br/sites/dlev.fflch.usp.br/files/01_27.pdf). Acesso em: 22 dez. 2020.

BUENO, Luzia; MENDES, Maria Helena Peçanha. O desenvolvimento de capacidades de linguagem e o modelo didático do gênero comunicado de empresa. **Intersecções**, Jundiaí, v. 3, n. 4, p. 3-21, nov. 2010. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1047>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BUENO, Luzia; ABREU, Cláudio de Jesus. Gêneros orais na universidade: relato de uma experiência com o seminário. **Synergies Brésil**, n. 8, 2010. p. 119-125. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil8/bueno.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BUENO, Luzia; JACOB, Ana Elisa; ZANI, Juliana Bacan. Gêneros orais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise dos anos iniciais. *In*. MAGALHÃES, Tânia; CRISTOVÃO, Vera (org). **Oralidade e Ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: São Paulo: Pontes editores, 2018, p. 143-165.

BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Apresentação. *In*: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Gêneros orais no ensino**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 7-22.

CARVALHO, Robson Santos de. **Oralidade na educação Básica**: o que saber, como ensinar. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BILRO, Fabrini Katrine da Silva. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e165712, ago. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100165&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100165&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 dez. 2020.

CRUZ, Welington de Almeida. Gêneros textuais orais nos livros didáticos – uma análise metodológica. *In*: SANTOS, L. W. (org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de português**: uma análise de manuais do ensino fundamental. Rio de Janeiro, UFRJ, 2011, p. 109-145.

DOLZ, Joaquim; SCNHEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCNHEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 2011, p. 125 -155.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORTE-FERREIRA, E.C. **A Oralidade como Objeto de Ensino**: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; BOTELHO, Fernanda. O debate na escola: do planejamento para a produção do gênero numa perspectiva interdisciplinar. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 10, p. 69-84, fev. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2616/1543>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; NORONHA, Leiliane Aquino; SOARES, Juliana Gurgel. A oralidade em propostas pedagógicas na educação básica: uma análise do processo de ensino. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 17, n. 2, p. 53-62, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/966>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **RAC. Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 2, Edição Especial, p. 183-196, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

FANCIO, Adriana Cicera Amaral. **O ensino de língua portuguesa no Brasil**: discursos materializados em documentos oficiais e atualizados pelo PCN e pela BNCC. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FREITAS, Sara Helena da Costa; TEIXEIRA, Josina Augusta Tavares; MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. Desafios no ensino da oralidade. **Cadernos de estudos e pesquisa na educação básica**, Recife, v. 2, n. 1, p. 197-215, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14977/17812>. Acesso em: 23 dez. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n. 3, p. 20-29. São Paulo, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>. Acesso em 3 ago. 2019.

GOIS, Siane. LEAL, Telma Ferraz (org.) **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral**: nos anos iniciais do ensino fundamental. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JACOB, Ana Elisa; DIOLINA, Kátia ; BUENO, Luzia . Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/585/262>. Acesso em: 23 dez. 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A Inter-Ação Pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

LIMA, Andréa Novaes Ferraz de *et al.* Recursos linguísticos prosódicos como facilitadores do desenvolvimento da linguagem na clínica fonoaudiológica do autismo. **Investigações**, Recife,

v. 23, n. 2, p. 49-64, jul. 2010. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1400/1061>. Acesso em: 23 dez. 2020.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD x a prática nos livros didáticos**. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. **Signum: Estudos de Linguagem**, Londrina, v. 2, n. 11, p. 73-85, dez. 2008. Disponível em:  
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053/4671>. Acesso em: 23 dez. 2020.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade em documentos oficiais do Ensino Médio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 151-162, jan./ abr. 2011. Disponível em:  
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3694/3373>. Acesso em: 26 dez. 2020.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; LACERDA, Ana Paula de Oliveira. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, Itatiba, v. 37, p. e019004, mar. 2019. Disponível em:  
<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664/350>. Acesso em: 23 dez. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luis Antônio. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al. **Gêneros textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1 ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência técnica e arte: O Desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 9-29.

NEGREIROS, Gil Roberto Costa; VITORINO, Luane Guerra. Oralidade e ensino: o trabalho com o gênero oral no debate público regrado em oficinas de Língua Portuguesa. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 15, n. 1, p. 43-61, jan./abr. 2019. Disponível em:  
<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8948/114114661>. Acesso em: 23 dez. 2020.

NORONHA, Leiliane Aquino. **A oralidade em livros didáticos de Língua Portuguesa: uma análise sobre propostas de aplicabilidade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Rural do Semi-árido, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª edição. Rio Grande do Sul: Editora Feeval, 2013.

RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias Di; BURACH, Caroline Adriana Mendes. Oralidade ou oralização da escrita? Uma análise do livro didático letramento e alfabetização. **Caderno Seminal Digital**, ano 22, v. 1, n. 26, jul. dez. e-ISSN 1806-9142. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/25032/19667>. Acesso em: 23 dez. 2020.

ROCHA, Joelma de Souza. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino de Língua e Política Linguística**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Oralidade e escrita nos PCN de língua portuguesa. In: PEREIRA, José Pereira *et al.* (org.). **Almanaque CiFeFil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cifefil, 2005, p. 99-105.

SEVERO, Cristine Gorski. Oralidade, prática social e política linguística. **Letra Magna** (Online), ano 15, n. 24, p. 465-484, *Edição Especial*, 2019. Disponível em: [http://www.letramagna.com/artigos\\_24/artigo25\\_24.pdf](http://www.letramagna.com/artigos_24/artigo25_24.pdf). Acesso em: 23 dez. 2020.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os Gêneros Escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 61-77.

SILVA, Gabriele Bonotto Silva; FELICETTI, Vera Lucia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./ jun. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14919/11497>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SIQUEIRA, Luana Magalhães. **BNCC para o Ensino Fundamental e Práticas Leitoras: Gêneros Digitais na Sala de Aula**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2019.

SOARES, Juliana Gurgel. **O ensino da oralidade a partir da argumentação no gênero debate**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Rural do Semi-árido. Programa de Pós-graduação em Ensino, 2018.

SOUZA, Agostinho Potenciano de. Todas as áreas se dizem pela linguagem: práticas pedagógicas necessárias. **Inter-ação**, Goiás, v. 37, n. 1, p. 51-65, jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/18868/11240>. Acesso em: 23 dez. 2020. TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et al.* Gêneros orais – conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 12-24, jul./dez. 2017. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/40166/21529>. Acesso em: 23 dez. 2020.

WINCH, Paula Gaida. O ensino da oralidade: um panorama anterior aos PCN-EF/98. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 810-823, mai-ago, 2013. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/968/554>. Acesso em: 23 dez. 2020.