

CONCEPÇÕES DO ENSINO DE ORALIDADE EM UMA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANOS INICIAIS

CONCEPTIONS OF ORALITY TEACHING IN A PORTUGUESE LANGUAGE CURRICULUM PROPOSAL: EARLY YEARS

Tânia Guedes Magalhães¹

<https://orcid.org/0000-0003-2298-260X>

Giovanna Rabite Callian²

<https://orcid.org/0000-0001-5219-1134>

Resumo:

Este trabalho investiga as concepções do ensino de oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG), anos iniciais do Ensino Fundamental. Como bases teóricas e conceituais, vinculamo-nos principalmente às perspectivas de Marcuschi (2001) e Schneuwly e Dolz (2004), dentre outros, que abordam as relações entre oralidade e letramento em um viés não dicotômico, bem como discutem encaminhamentos para o ensino por meio de gêneros orais na escolarização básica. Como metodologia, realizamos uma pesquisa documental, considerando categorias à priori e emergentes do *corpus*. Os dados revelam que a) a concepção de oralidade do documento vincula-se a uma perspectiva não dicotômica; b) há diversificados gêneros orais indicados para o trabalho com a oralidade na escola, sendo dois campos de atuação os mais enfocados - vida cotidiana e artístico-literário - e o menos - práticas de estudos e pesquisas; c) há menos habilidades indicadas para o eixo da oralidade do que para leitura, escrita e análise linguística/semiótica. Como as análises curriculares buscam compreender as concepções basilares dos documentos, bem como indicar possíveis articulações com a ação didática do professor, podemos, assim, implementar práticas de formação que possam extrapolar os limites encontrados.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros orais. Currículo. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Abstract:

This work investigates the concepts of teaching orality in the Portuguese Language Curriculum Proposal of the municipal education system in Juiz de Fora (MG), early years of elementary school. As theoretical and conceptual bases, we are mainly linked to the perspectives of Marcuschi (2001) and Schneuwly and Dolz (2004), among others, who address the relationship between orality and literacy in a non-dichotomous bias, as well as discuss directions for teaching through oral genres in

¹ Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora, no Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando na linha “Linguagens, culturas e saberes”.

² Professora da rede estadual de Minas Gerais, atuando em Juiz de Fora - MG.

basic schooling. As a methodology, we carried out a documentary research, considering a priori and emerging categories of the corpus. The data reveal that a) the concept of orality in the document is linked to a non-dichotomous perspective; b) there are diverse oral genres suitable for working with orality at school, with two fields of action being the most focused - everyday life and artistic-literary - and the least - practical studies and research; c) there are fewer skills indicated for the orality axis than for reading, writing and linguistic/semiotic analysis. As the curricular analyzes seek to understand the basic concepts of the documents, as well as to indicate possible articulations with the teacher's didactic action, we can thus implement training practices that can go beyond the limits found.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Oral genres. Curriculum. Early Years of Elementary School.

INTRODUÇÃO

Atualmente, temos visto uma defesa bastante significativa em favor de um Ensino de Língua Portuguesa (ELP) baseado em uma concepção de língua de caráter social e interacionista. O trabalho sistematizado com a oralidade já se tornou mais comum e disseminado, diferentemente do que víamos nas décadas anteriores (MARCUSCHI, 1997; FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2005). A consciência de que os alunos precisam se desenvolver de forma plena para atuação cidadã via modalidade falada é amplamente defendida por muitos pesquisadores contemporâneos a partir de pesquisas com diferentes objetos, como formação docente, materiais didáticos e práticas escolares (BUENO, COSTA-HÜBES, 2015; MAGALHÃES, CRISTOVÃO, 2018; COSTA-MACIEL, 2018; CARVALHO, FERRAREZI JR, 2018; STORTO; BRAIT, 2020).

Entretanto, fazer com que essas concepções se transformem em atividades didáticas na escola básica ainda se constitui desafio, de modo que são variadas as pesquisas que incidem na análise de materiais didáticos, em propostas curriculares e na própria ação docente no ensino, buscando compreender de que modo realizam seu trabalho, bem como os seus impactos na aprendizagem dos alunos.

Estudos que se dedicam a investigar as concepções de oralidade, fala e gêneros orais em livros e materiais didáticos, programas curriculares e práticas docentes auxiliam essa discussão, uma vez que analisar de que modo esses instrumentos mediadores do trabalho docente compreendem a linguagem e seus eixos de ensino (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, por exemplo) pode proporcionar novas ações, buscando, cada vez mais, uma escola aberta e democrática, que efetivamente desenvolva o ser humano em todas as suas potencialidades.

Em diálogo com trabalhos que analisam o eixo da oralidade em propostas curriculares, este artigo toma como central o currículo recém-publicado da secretaria municipal de educação de Juiz de Fora (MG), a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (PCLP) (JUIZ DE FORA, 2020), buscando responder à seguinte questão: como a oralidade é abordada nos anos iniciais do ensino fundamental na Proposta Curricular de Língua Portuguesa? A particularidade que envolve esta pesquisa, centrada nos anos iniciais do ensino fundamental, busca contribuir para preencher possíveis lacunas no tratamento de objetos de aprendizagem específicos de Língua Portuguesa (LP) nos anos iniciais, dialogando com a escola básica na possibilidade de propor cursos e elaborar materiais didáticos a partir das diretrizes orientadoras da PCLP, bem como das suas lacunas. Dessa forma, como objetivos, almejamos a) analisar a concepção de oralidade que embasa o documento b) identificar os gêneros

orais e os campos de atuação³ indicados para o trabalho com a oralidade nos anos iniciais; e c) cotejar as habilidades indicadas para oralidade com os outros eixos⁴ estruturantes (leitura, produção de texto e análise linguística/semiótica).

Para alcançar tais objetivos, trazemos, na primeira seção após esta introdução, discussões sobre oralidade e ensino, tanto no que se refere ao tema na educação básica de forma ampla, quanto no que se refere a pesquisas nos anos iniciais, buscando focar especificidades. Em seguida, trazemos os encaminhamentos metodológicos que guiaram nosso percurso, elencando as categorias que nortearam a leitura e a análise do documento. Logo após, discutimos os dados, traçando os aspectos abordados e os possíveis limites, considerando nossos objetivos. Por fim, construímos as considerações finais, tratando das repercussões que as escolhas feitas podem trazer para a escola básica, bem como possíveis ações para articular com as orientações do documento.

ORALIDADE E ENSINO: CONCEPÇÕES

Um dos requisitos necessários para que os cidadãos possam participar efetivamente de diversificadas práticas sociais é a capacidade de interagir pela linguagem. Usar a fala pública é uma necessidade do cidadão para uma vivência democrática. Por isso, é fundamental que a escola invista na educação linguística de seus alunos, revertendo o quadro atual que traz práticas de oralidade de forma minimizada em suas atividades. A formação que a escola contemporânea precisa propiciar aos alunos envolve a capacidade de falar em público em diferentes situações.

Nem sempre, contudo, a oralidade, os gêneros orais e a fala foram objeto de análise e ensino em contextos escolares em uma perspectiva discursiva, social e de usos. Conforme esclarece Nonato (2019), desde o início do século XX, já havia a preocupação em ensinar a “falar bem”; entretanto, essa perspectiva voltou-se para um viés baseado em autores sofisticados e numa proposta elitista. Segundo o autor,

Não é demais lembrar que, na conjuntura histórica brasileira dos anos 1920, 1930 e de toda a metade do século passado, a escolarização não alcança sequer uma parcela mínima da população: assim, tanto os “oradores de turmas”, os futuros *leaders*, quanto os “bisonhos colegas que apenas os aplaudiam” não representam senão uma parcela privilegiada da elite urbana brasileira que tem acesso ao letramento escolar. O saber escolar sobre oralidade ou o uso da linguagem oral na escola serve, portanto,

³ Os campos de atuação, de acordo com a BNCC, para o componente curricular Língua Portuguesa, são definidos da seguinte forma: “Como já destacado, os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas. Em função disso, outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os **campos de atuação** em que essas práticas se realizam. Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84). A Proposta Curricular de Língua Portuguesa de Juiz de Fora (2020) retoma essa proposta.

⁴ De acordo com PCLP, “Os eixos de integração de Língua Portuguesa, entendidos também como de articulação, correspondem às práticas de linguagem, quais sejam, leitura, produção de textos (escrita e multisemiótica), oralidade e análise linguística/semiótica” (JUIZ DE FORA, 2020, p. 37). Tais eixos estão baseados na BNCC (BRASIL, 2018), que afirma o seguinte: “Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multisemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2018, p. 71).

não apenas para instrução daqueles que têm acesso à escola, mas também para sua socialização conforme a finalidade de distinção e conservação tanto do repertório ou capital cultural legítimo, quanto das posições sociais legitimadas para transformá-lo em palavra pública (NOTATO, 2019, p. 53).

Nessa perspectiva, as funções didáticas desse ensino do “falar bem” não se remetem a uma heterogeneidade em relação aos diferentes contextos, mas sim à “incorporação de modos de dizer considerados claros, corretos e elegantes, emprestados a autores renomados, em textos de diferentes tipos e gêneros” (NONATO, 2019, p. 52).

Assim, quando tratamos da defesa de um ensino de oralidade, vinculamo-nos em uma concepção interacionista e social, em que os gêneros orais são os elementos que guiam a ação pedagógica, nos quais estão indexadas significações e representações sociais. Dessa forma, é preciso considerar os contextos de uso e as realidades sociais dos estudantes para não imputar formas de “bem falar”, visto que defendemos uma pedagogia em que o aluno precisa agir pela linguagem em diferentes situações, para ser “capaz de confrontar os conhecimentos sistematizados com as experiências socioculturais e a vida concreta dos alunos” (LIBÂNEO, 2006, p. 64).

A oposição que se estabeleceu entre fala e escrita está baseada em uma perspectiva de supremacia. Isso porque a “aceitação básica do valor indiscutivelmente positivo da escrita foi intocável durante décadas” (GNERRE, 1998, p. 41). Desse modo, era “difícil achar qualquer avaliação explícita dos aspectos positivos das culturas orais, às vezes definidas de forma negativa como culturas ‘sem tradição escrita’” (GNERRE, 1998, p. 47). Na supremacia, explicada por Street (1984) como “paradigma da autonomia”, atribui-se à escrita valores cognitivos considerados essenciais para o uso da língua.

Contudo, perspectivas como os de Marcuschi (2001) que dialogam com Street (1984), entre outros, aprofundam os estudos da relação entre oralidade e letramento evidenciando que tal supremacia é um mito; a ideia de “grande divisa” (ONG, 1998) que dividiria as sociedades em “com ou sem escrita” propicia a visão dicotômica entre oralidade e letramento, de onde se conclui que alguns povos são “letrados” e, por isso, cognitivamente superiores.

Como forma de tensionar essas perspectivas, evidencia-se uma concepção que “invalida a apreensão dicotômica tradicional entre oralidade e escrita” (SIGNORINI, 2001, p. 11), já que há “sobreposição e imbricamento dessas duas modalidades numa mesma atividade de comunicação social” (SIGNORINI, 2001, p. 11). Coerente com esse viés, Marcuschi afirma que oralidade e letramento são práticas interativas e complementares, práticas sociais e culturais, portanto, a relação fala e escrita, que são modalidades da língua, “se funda num *continuum* e não numa dicotomia polarizada” (MARCHUSCHI, 2001, p. 27). Assim, oralidade e letramento “são práticas de usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2001, p. 17). Nessa direção, sustentamos, em conformidade com o pesquisador, que ambas são práticas distintas, mas imbricadas, o que nos propicia “uma relação mais dialética entre oral e escrita” (SCHNEUWLY, 2004, p.135).

Essa concepção a que nos vinculamos traz repercussões para a escola, que deve atuar contra o mito da supremacia da escrita, repensando suas práticas de forma a equilibrar as atividades de oralidade e letramento, buscando o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos. Essa mudança contraria a ideia de que falar e escrever são dons e evidencia que as capacidades de

linguagem são desenvolvidas (DOLZ; SCHNEUWLY; 2004), no caso da escola, em atividades sistemáticas de estudo e interação pela linguagem em diversificadas práticas. Nelas, estão envolvidos gêneros textuais, constructo importante para nossos estudos, porque essa diversidade de possibilidades comunicativas organizadas em gêneros colabora para a aprendizagem das línguas.

Sendo assim, a relação entre letramentos e gêneros é fundamental para a construção de atividades escolares: “letramento é diversificado, plural, organizado em gêneros discursivos particulares (...). Os gêneros selecionados para o trabalho em sala de aula vão depender das demandas do grupo particular e de sua realidade cultural” (MAGALHÃES, 2012, p. 9). A orientação de trabalho para a aprendizagem da língua tendo os gêneros como instrumentos mediadores refere-se à possibilidade de propiciar aprendizagens por meio de um agir social. Essa noção norteadora é pertinente visto que, para desenvolver capacidades de linguagem, é necessário tomar os gêneros como “instrumento para agir em situações de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 52), já que eles são constitutivos das situações comunicativas.

Ao considerar que os gêneros “são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso” (BRONCKART, 2008, p. 143), em práticas escolares é preciso levar em conta tanto a estabilidade quanto a instabilidade, ponderando sobre a ancoragem social para que os alunos atuem em diferentes contextos. Nosso desafio na escola é a proposição de situações de uso da língua que não descaracterize o gênero em sua essência, de forma que ele não se torne modelo fixo a ser copiado; para isso, devemos desenvolver atividades que recuperam o funcionamento do texto, inserindo-o numa situação comunicativa autêntica (BRONCKART, 2008).

Apesar de serem dotados de certa regularidade em determinadas situações públicas, muitos gêneros orais são considerados de difícil construção (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012). Para superar essa dificuldade, as práticas de oralidade devem tomar como central os gêneros de forma sistemática, permanente e gradual, envolvendo propostas de produção reais atreladas à reflexão sobre a linguagem, de maneira que os alunos desenvolvam um comportamento consciente sobre os usos linguísticos. Desse modo, é preciso tomar os meios não linguísticos da comunicação oral como objetos de reflexão e conteúdos de ensino, evidenciando aspectos como qualidade da voz, ritmo, atitudes corporais, adequação do espaço físico, da iluminação, dentre outros elementos, para as produções orais (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004).

Em relação às especificidades da oralidade nos anos iniciais, é importante que os estudantes sejam mobilizados a atuar em práticas que articulem fala e escrita e que, no decorrer dos anos, esse trabalho possa ser intensificado, a fim de permitir que o discente se sinta competente para falar e ouvir de forma crítica e reflexiva em qualquer situação de comunicação (CARVALHO; FERRAREZI JR, 2018). Todavia, a pesquisa de Machado (2017) aponta que, para os anos iniciais, especificamente na fase de alfabetização, o trabalho com a oralidade ainda se resume, muitas vezes, a atividades de perguntar ao aluno o que ele entendeu sobre o texto, semelhante ao que Marcuschi denominou, ainda na década de 1990, de oralização da escrita (ler em voz alta, conversar com colegas, perguntar ao professor, etc.), ou seja, atividades que não desenvolvem estratégias específicas de domínio e consciência sobre as diferentes práticas orais, como debates, palestras, entrevistas, produção e divulgação de *podcasts*, vídeos de divulgação científica, apresentações teatrais, dentre outras. Isso se confirma, também, na pesquisa de Costa-Maciel; Barbosa (2016) que revela uma problemática sobre

a compreensão do ensino do oral. A oralidade é considerada por muitos como uma prática a ser desenvolvida sem sistematização sobre as características específicas da fala. Segundo as autoras, há ainda a crença de que a fala é ferramenta de mediação para outros conteúdos que não a própria oralidade, como se a modalidade falada não fosse também um objeto de ensino (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2016).

Nos anos iniciais, sobretudo do 1º ao 3º ano, as práticas costumam estar centradas na apropriação do sistema de escrita alfabética e, neste caso, pode-se deixar a fala minimizada sem relação entre as modalidades. Sobre isso, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) traz indicações explícitas sobre a pertinência em articular oralidade e letramento, indicando ações pedagógicas que insiram os alunos em atividades que evidenciem suas relações (BRASIL, 2012). A inserção das crianças em práticas diversificadas de uso da fala é muito formativa e devem ser acompanhadas de reflexões sobre os usos sociais da linguagem oral. Magalhães e Garcia-Reis (2018), em estudo sobre oralidade nos documentos dos anos iniciais, destacam que atividades como pequenas apresentações, entrevistas, momentos de contação de histórias, debates, relatos pessoais e de experiências são possibilidades para trabalhar aspectos da fala pública, com momentos de grande aprendizagem sobre como se portar nas interações e como ouvir a fala de colegas, posicionando-se com respeito ao outro.

Para que o trabalho com os elementos não linguísticos da comunicação oral, que caracterizam os gêneros orais como multimodais (como gestos, posturas, expressões faciais e corporais, tom de voz, entonação, ritmo, pausas, hesitações, dentre outros, conforme indicamos acima), seja significativo, é preciso que as aulas tenham espaço para escuta e análise da modalidade falada. Conforme diferentes pesquisas indicam (COSTA-HÜBES, SWIDERSKI, 2015; SCNHEIDER, 2019), ainda é um desafio didatizar esses aspectos, em atividades em que docentes elaboram materiais didáticos, pois tais elementos não costumam ser enfatizados, o que demanda formação docente específica para o trato do oral.

Uma efetiva proposta de trabalho com a oralidade depende do embasamento dos documentos oficiais, dentre várias questões, como formação docente e bons materiais didáticos afinados com perspectivas contemporâneas de educação que reafirmem a concepção de oralidade aqui defendida. Assim, trazemos, na seção seguinte, breves considerações sobre oralidade nos currículos.

CURRÍCULO, ORALIDADE E ENSINO

Apesar de ser importante que os currículos apontem para um equilíbrio entre atividades de fala e escrita, sabemos que isso não é suficiente para superar o quadro que minimiza o ensino de oralidade, uma vez que há a necessidade de formação docente, material didático atualizado e condições de trabalho com equipamentos adequados para sua efetivação. Todavia, é importante analisar documentos para compreender as concepções subjacentes a eles, que podem impactar diretamente o trabalho escolar e na elaboração de materiais. Além disso, conforme pesquisas do campo do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), refletir sobre as significações oriundas do contexto de produção de um determinado texto, neste caso da proposta curricular, leva-nos a uma compreensão mais contextualizada, e menos ingênua, do documento a ser analisado (BRONKART; MACHADO, 2004).

Pesquisas que tematizam a oralidade em propostas curriculares, de diferentes regiões do país, revelam que é atestada a presença de suas dimensões para subsidiar o aprendizado da Língua Portuguesa, como produção oral, escuta/compreensão, retextualização, análise linguística/semiótica, relações fala-escrita, dentre outros. Todavia, há ainda o que avançar, porque, muitas vezes, esse eixo de ensino está minimizado ou tomado de forma equivocada nos documentos (FERRAZ; GONÇALVES, 2015; RODRIGUES; LUNA, 2016; MAGALHÃES; CARVALHO, 2018, dentre outros).

Forte-Ferreira, Noronha e Ferreira Junior (no prelo) realizaram uma pesquisa longitudinal para traçar um panorama das concepções que embasam o ensino de oralidade nas escolas públicas da região Nordeste, cujos resultados mostram que, embora haja uma indicação explícita sobre a necessidade desse ensino por meio de gêneros orais, nem sempre a abordagem indicada é feita com gêneros predominantemente orais, assim como nem sempre há orientações sobre quais categorias de análise da oralidade devem subsidiar o trabalho docente.

Trazemos algumas observações sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), por ser o documento atual que regulamenta a Educação Básica em todo país atualmente e por ter relação direta com nosso *corpus*. A BNCC explicita alguns avanços em termos de oralidade, dando maior visibilidade para questões não verbais (ZATTERA; SWIDERSKI; MAGALHÃES, 2018), considerando os anos finais do Ensino Fundamental. Santos, Forte-Ferreira e Noronha (no prelo), analisando o documento com foco nos anos finais, mostram que há orientações explícitas para o ensino de oralidade, mas, em termos de habilidades, ainda há uma discrepância em comparação com a leitura e a escrita. Bueno, Jacob e Zani (2018), que também analisam questões relativas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, afirmam que a abordagem da oralidade na BNCC não contempla todas as dimensões de um gênero oral; além disso, o documento envolve poucos gêneros orais para uma formação cidadã. Percebendo tais lacunas, é necessário que o trabalho docente extrapole as indicações documentais.

Diante dessas fragilidades, voltamos nossos estudos para o novo documento balizador das escolas de Juiz de Fora, buscando refletir sobre a abordagem dada à oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O foco nesta etapa é dado tanto porque vemos poucas pesquisas direcionadas a ela, quanto porque há possibilidade de estabelecer parcerias de formação continuada com a rede sob crivo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

As pesquisas documentais, comuns em Ciências Sociais e Humanas, são investigações que objetivam analisar e reelaborar conhecimentos a partir de documentos diversificados. Assim, encaminhando-se como qualquer outra pesquisa, por justificativas, questões e objetivos, constitui-se um *corpus* para buscar novas formas de construir sentidos para os fenômenos (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MOREIRA, CALEFFE, 2008).

Este tipo de pesquisa visa dar tratamento analítico ao material escolhido que se torna objeto de investigação. Segundo diferentes autores, ela pode ser construída com etapas de coleta, análise do contexto gerador do documento, verificação de autenticidade da fonte, identificação de conceitos-chave e análise do conteúdo, com vistas a produzir conhecimentos sobre fenômenos ou grupos

sociais. A pesquisa em questão busca interpretar fenômenos, no caso, concepções sobre ensino de oralidade no documento aprovado e lançado no ano de 2020, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Prefeitura de Juiz de Fora, anos iniciais.

Assim, após a leitura do material, dividimos, para nossa análise, a PCLP em três seções: uma que envolve textos sobre a construção da proposta e as concepções teóricas nas quais todo o ensino de LP está ancorado (textos de fundamentos – seção 1); uma segunda parte (seção 2), em que se apresentam as habilidades para a aprendizagem da LP, divididas por anos; e, por fim, uma terceira (seção 3), em que há um quadro indicativo de gêneros textuais orais e escritos para as etapas inicial e final do Ensino Fundamental.

DADOS E RESULTADOS ENCONTRADOS

Para melhor apresentar os resultados encontrados, organizamos esta seção do artigo da seguinte forma: a) a proposta curricular de LP e seu contexto de produção; b) a concepção de oralidade do documento; c) os gêneros orais e campos de atuação indicados para o trabalho pedagógico; d) as habilidades de oralidade em comparação com outros eixos.

A PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA E CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Nessa seção, apresentamos uma análise do contexto de produção da Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Prefeitura de Juiz de Fora, um documento prescritivo do trabalho docente. Diversas pesquisas direcionam-se para análise de textos produzidos por instituições governamentais que buscam orientar e prescrever o trabalho do professor (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009; LOUSADA, 2010). Esses textos são documentos que preparam, organizam, planificam o trabalho e trazem tarefas específicas a serem executadas (BRONCKART, 2008). O texto analisado se constitui como um “texto prescritivo do trabalho educacional”, pois foi produzido por instituição governamental, a Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, que busca orientar/prescrever as tarefas docentes. Consoante Machado; Cristovão (2009), esses estudos são importantes para melhor compreensão do trabalho educacional. Considerando a perspectiva do ISD, de que a análise de diferentes gêneros está centrada em uma arquitetura interna dos textos (BRONCKART, 2006) ancorada em um nível mais geral do contexto mais amplo de produção do texto e na ação de linguagem que lhe dá origem, nos ateremos no contexto de produção: contexto imediato em que o texto foi produzido. Lousada (2010) indica partirmos de algumas hipóteses sobre quem escreveu o texto, para quem, em qual instituição, com qual objetivo, atentando-nos para o contexto físico que deu origem ao texto, mas sobretudo ao contexto sociossubjetivo, ou seja, o lugar social de onde fala/escreve o enunciador.

Ao tratarmos desse contexto, é preciso indicar com quais documentos oficiais a PCLP dialoga. A Secretaria de Educação da rede municipal procurou envolver os profissionais da educação nos estudos para a construção deste guia. Considerando a troca de conhecimentos, o compartilhamento de ideias e a aproximação com as escolas, a rede trouxe “professores e professoras, coordenadores, diretores e diretoras, em parceria com os (as) profissionais da Secretaria de Educação” (JUIZ DE FORA, 2020, p. 8) para uma leitura dos documentos oficiais e um diálogo profícuo em busca da construção de um referencial curricular próprio e autoral.

De acordo com a seção teórica do documento, após a separação de grupos, compostos por profissionais da Secretaria de Educação e das escolas, buscou-se realizar um estudo comparativo entre a BNCC (BRASIL, 2018), o Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018), e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal (JUIZ DE FORA, 2012). O grupo que se articulou para o estudo do componente curricular de Língua Portuguesa contou com uma supervisora do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação; três técnicas do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação/ Supervisão e Formação Continuada dos Profissionais da Educação; uma técnica do Departamento de Ensino Fundamental/Supervisão anos iniciais; uma técnica do Departamento de Ensino Fundamental/Supervisão anos finais; e uma professora de escola municipal (JUIZ DE FORA, 2020, p. 11). Além desses profissionais, 24 escolas puderam contribuir com sugestões para a elaboração da proposta de Língua Portuguesa.

O estudo dos documentos oficiais por esse grupo de profissionais da educação possibilitou a observação de aproximações, como por exemplo a similaridade de conceitos entre a PCLP de 2012 e a BNCC; contudo constatou-se que há distanciamentos entre alguns componentes curriculares em relação à forma de organização e a concepção de trabalho. No que diz respeito à concepção de linguagem, evidenciou-se que na PCLP de 2012 tinha mais aproximações do que distanciamentos em relação à BNCC, reforçando que a rede municipal de ensino já estava operando com base numa perspectiva enunciativo-discursiva e deveria, assim, mantê-la.

Diante disso, optou-se por manter dois elementos que já estavam previstos na proposta curricular de 2012. O primeiro elemento refere-se à organização a partir dos eixos estruturantes da língua (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica); o segundo elemento é um quadro de sugestões de gêneros orais e escritos criado a partir da BNCC que poderia auxiliar a organização e distribuição dos gêneros textuais ao longo do Ensino Fundamental. Após essa etapa, organizou-se uma primeira versão do documento, disponibilizada em uma plataforma para que os demais profissionais das escolas dessem sugestões. A última etapa foi a análise das contribuições advindas das escolas, que foram direcionadas aos grupos por componente curricular e etapas/modalidades para serem avaliadas e, possivelmente, apropriadas ao que fora proposto inicialmente; assim, chegou-se à construção do documento final.

Nesse sentido, a construção do referido documento se deu de forma coletiva, entre pares, buscando valorizar a PCLP de 2012 e reformulando-a a partir da BNCC e do CRMG (MINAS GERAIS, 2018) para que pudesse nortear a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

CONCEPÇÃO DE ORALIDADE DO DOCUMENTO

Em relação à concepção de oralidade do documento, procedemos à leitura do texto teórico (1ª parte do documento); notamos que o trecho que trata deste eixo é muito reduzido nesta seção. Há um delineamento que trata da concepção de linguagem e, em seguida, dos eixos estruturantes do ensino de LP. Para cada um deles, destinam-se dois ou mais parágrafos que indicam suas concepções gerais. O trecho que se relaciona à oralidade, porém, é curto, como podemos perceber a seguir: “Já as práticas de linguagem do Eixo da Oralidade se dão tanto pela aula dialogada, quanto pelo contato face a face, ou por mensagens gravadas, ou via webconferência, ou spot de campanha, ou jingle, ou seminário, ou debate, etc.” (JUIZ DE FORA, 2020, p. 37). Não se revela explicitamente, neste trecho, uma concepção de oralidade, mas sim seus desdobramentos em gêneros.

Compreendemos, então, que a concepção assumida pela PCLP é a de que oralidade e letramento são práticas sociais, e as modalidades falada e escrita devem estar integradas para fins de interação social pelos gêneros textuais. É possível realizar essa interpretação porque a PCLP está vinculada à BNCC, que reconhece a supremacia da escrita, afirmando que é necessário rebatê-la. Também é possível deduzir essa concepção porque quando a PCLP elenca referências bibliográficas como Marcuschi (2001), Schneuwly e Dolz (2004), por exemplo, ela se vincula a uma perspectiva de integração e continuidade, e não de dicotomia, entre fala e escrita.

A PCLP está baseada em uma concepção linguagem enunciativo-discursiva. Como vimos que existe uma relação entre o documento e vários anteriores, há uma profusão de vozes que encaminham suas bases para essa perspectiva. Vejamos um trecho que demonstra isso:

O presente documento é norteador da prática docente em sala de aula e se pauta na **concepção de linguagem enunciativo-discursiva**, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN/LP) (BRASIL, 1997, p. 22) para os quais “[...] a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (grifos nossos) (JUIZ DE FORA, 2020, p. 36).

Assim, a perspectiva adotada está condizente com os pressupostos aqui traçados, visto que se privilegia a interação pela linguagem entre sujeitos, de modo que as orientações didáticas deverão se encaminhar para práticas de uso da língua.

No que se refere aos aspectos multimodais da fala, considerados por nós como inerentes ao ensino da oralidade, esses elementos são postos como transversais, conforme a BNCC fixa; eles não são evidenciados na particularidade de cada situação comunicativa (BUENO; JACOB; ZANI, 2018). Essa informação não está nas seções 1 (textos teóricos) ou 3 (quadro de gêneros), mas nas habilidades (parte que denominamos 2), que é nosso foco de análise em outro trabalho (em andamento). Todavia, trazemos aqui um breve trecho para evidenciar que a PCLP explicita esses elementos como importantes na aprendizagem da Língua Portuguesa para atuação social, ainda que não particularizados em cada gênero oral.

Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como **direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça** (de concordância ou discordância), **expressão corporal, tom de voz**. (...) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com **tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado** (grifos nossos) (JUIZ DE FORA, 2020, p. 41 e 42).

Metodologicamente, a PCLP avança por abranger mais modos de organização do trabalho pedagógico. Isso porque, na PCLP de 2012, havia uma indicação explícita e única de que a sequência didática era o procedimento metodológico para o trabalho de sala de aula com a LP (MAGALHÃES; CARVALHO, 2018). No documento atual, percebe-se uma abertura para diferentes encaminhamentos metodológicos que se pautem em um viés reflexivo e processual de aprendizagem:

O ensino da Língua Portuguesa parte do princípio de que a língua é um objeto de interação social. Tendo o viés interacionista, as atividades devem possibilitar que os(as) estudantes desenvolvam habilidades relativas às práticas sociais efetivas de

leitura, de escrita e de oralidade.(...) **Dentre as modalidades organizativas de Língua Portuguesa, pode-se optar por desenvolvimento de projetos, por sequências didáticas ou por outras metodologias, cuja aprendizagem se baseie em reflexão, investigação, em fazer/refazer etc.** (grifos nossos) (JUIZ DE FORA, 2020, p.38-39).

Nesse sentido, podemos afirmar que, embora sem uma explicitação, na seção teórica, da concepção de oralidade tomada, a PCLP indica sua vinculação a um viés de ensino de gêneros orais não dicotômico, considerando aspectos multimodais da fala, o que se configura como uma perspectiva atual e articulada a princípios conceituais importantes para o desenvolvimento das atividades de sala de aula pelos docentes.

GÊNEROS ORAIS E CAMPOS DE ATUAÇÃO PRIVILEGIADOS

A categoria gênero é aqui tomada como um aspecto importante para a análise, conforme já adiantamos na seção teórica do trabalho, já que se trata de um constructo fundamental para o ensino. Conforme orienta Marcuschi “Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, vemos os gêneros como entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2011, p. 18). Tomados como instrumentos mediadores (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para o agir social, a atividade didática com gêneros possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Nesse sentido, indicações de gêneros orais e escritos em propostas curriculares visam à construção de atividades de inserção dos alunos em efetivas práticas interacionistas, com foco em um agir social, cujo domínio permite a participação em diferentes contextos. Por isso, analisar quais são os gêneros orais indicados, os campos de atuação aos quais estão vinculados e que propostas metodológicas estão atreladas a eles é importante para orientar o trabalho pedagógico. No documento curricular, o gênero é um conceito central, como podemos no trecho da PCLP:

Os campos de atuação se desdobram nos gêneros que são tomados como objeto de ensino para o trabalho com a língua. Segundo Marcuschi (2008, p. 155, *apud* JUIZ DE FORA, 2012, p. 14-15), o gênero textual é o texto materializado em situações comunicativas recorrentes, presentes em nossa vida diária. Bakhtin (2003, p. 285, *apud* JUIZ DE FORA, 2012, p. 15) ressalta que é necessário conhecer os gêneros que circulam no meio social, além de saber produzir alguns deles, pois quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais facilmente os empregamos (JUIZ DE FORA, 2020, p. 36).

Nesse trecho, há uma concepção explícita que leva a ações didáticas calcadas em “situações comunicativas” de participação dos alunos em diferentes contextos. Ademais, a proposição de gênero é, como foi feito na BNCC, relacionada aos campos de atuação. Essa relação é bastante profícua visto que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261); assim, aprender a língua em atividades humanas é um princípio frutífero para todos os exercícios escolares de linguagem.

Diante dessa importância, procedemos a um levantamento dos gêneros orais indicados na PCLP, tanto na seção 2, em que são indicadas habilidades por anos do Ensino Fundamental, quanto na seção 3, ao final do documento, onde são listados, em um quadro, diferentes gêneros da oralidade para serem adotados no ensino, lista essa destinada ao 1º ao 9º do EF, sem progressão ou seriação, ou seja, todos os gêneros podem ser escolhidos para o trabalho de análise e produção em qualquer etapa

do 1º ao 5º ano ou do 6º ao 9º. Vejamos a tabela em que organizamos as indicações de campos de atuação e seus gêneros para o trabalho escolar com a oralidade nos anos iniciais.

Tabela 1 – Gêneros orais e Campos de atuação - 1º ao 5º ano

Gêneros⁵ orais indicados para o 1º ao 5º ano do EF			
CAMPOS	Gêneros	n.	%
Todos os campos	Conversação espontânea, conversação telefônica, debate, entrevista pessoais, entrevistas no rádio ou TV, notícia de rádio ou TV, narração de jogos esportivos no rádio ou TV, relato oral	8	16,4%
Vida cotidiana	Recado, aviso, regras de brincadeira, regras de jogo, receita, instruções de montagem, quadrinhas, cantigas, canção, trava-língua, tutorial, resenha (de produtos em áudio ou vídeo), convite	13	26,5%
Vida pública	Slogan, anúncio publicitário, regras, jornal falado, texto de campanha de conscientização, aviso, notícia, reportagem, vídeo para <i>vlog</i>	9	18,4%
Práticas de estudos e pesquisas	relatos de experimentos, entrevistas, curiosidades, exposição oral ou apresentação oral, registros de observação, palestra – 5º ano	6	12,2%
Artístico-literário	Lendas, mitos, fábulas, contos (populares, de fada, assombração...), crônicas, poemas, repentes, emboladas, narrativas, contagem de história, declamação, performance oral, textos dramáticos	13	26,5%
TOTAL		49	100,0%

Fonte: elaborado pelas autoras a partir das seções 2 e 3 da PCLP

Após observar esses dados, constatamos que há uma diversidade de indicações em todos os campos. As orientações levam em conta tanto gêneros orais mais canônicos do letramento escolar (seminário, notícia, regras), quanto gêneros mais contemporâneos (vídeo para *vlog*, performances orais, slogan). Assim como se fez na BNCC, que manifesta uma forte presença de gêneros relacionados aos multiletramentos, há sugestões que envolvem a multiplicidade de linguagens e a diversidade de culturas, impulsionadas pela inovação tecnológica, o que é percebido por nós como bastante adequado dada a necessidade de ampliar as possibilidades comunicativas dos estudantes.

A maior quantidade de gêneros orais indicados para a etapa analisada está nos campos denominados “vida cotidiana” e “artístico-literário” (13 gêneros em cada campo - 26,5% cada), e a menor quantidade está no campo “práticas de estudos e pesquisas” (6 gêneros, 12,2%). Apesar de termos um desequilíbrio entre os campos, há 16,4% (8 gêneros orais) indicados para “todos os campos”; além disso, as porcentagens não são tão discrepantes entre os campos. Consideramos apropriado que a inserção dos alunos pequenos nas práticas de gêneros orais se dê por caminhos já conhecidos, como as práticas cotidianas e as literárias, comuns na etapa da Educação Infantil e nos anos iniciais. Por outro lado, é necessário que o docente fortaleça as práticas de estudos e pesquisas, que têm a menor quantidade de indicações, com vistas à aprendizagem de outros gêneros dessa atividade humana.

Nem sempre a indicação de um gênero nas propostas curriculares para o trabalho escolar é vinculada, na ação didática, a uma prática social; assim, os campos de atuação parecem antepor o

⁵ Sabemos que alguns desses gêneros foram indicados sem definição de modalidade (fala ou escrita), como o recado, o convite. Todavia, se houvesse possibilidade de um gênero ser realizado na fala ou na escrita, incluímos em nossa análise, o que potencializaria ainda mais as indicações de trabalho com a oralidade pelo documento.

campo de atuação ao gênero, “um caminho inverso”, como explica Jacqueline Barbosa (ORALIDADE E MULTILETRAMENTOS NA BNCC, 2021), que permite explicitar a relação atividade – gênero. É clara a ideia de que é necessário ultrapassar a compreensão de gênero como objeto de descrição, desvinculados de interações reais. Isso significa que, quando vemos a indicação de “relatos de experimentos” no documento, deve-se proceder a experiências científicas que forneçam resultados, que serão, então, relatados a outros colegas. Essa relação entre campos de atuação e gêneros orais potencializa a ideia de que os alunos devem aprender a agir pela linguagem, e que esse constructo subsidia práticas pedagógicas com vistas à ação social, não envolvendo a mera descrição ou identificação de fenômenos linguísticos desvinculados do discurso.

HABILIDADES DE ORALIDADE EM RELAÇÃO AOS OUTROS EIXOS

Quando lemos as concepções do documento em análise, considerando uma perspectiva não dicotômica entre oralidade e letramento, em que os gêneros orais são propostos para possibilitar práticas interativas, nosso estudo centrou-se em verificar se há equilíbrio na indicação de habilidades⁶ entre os eixos estruturantes. Dessa forma, cotejamos a quantidade de habilidades no total dos anos iniciais (1º ao 5º) entre os eixos estruturantes (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica), possibilitando-nos verificar se as habilidades estavam numericamente equilibradas entre eles.

Isso é importante porque se um documento assume teoricamente que as práticas devem rebater o mito da supremacia da escrita, as indicações de conteúdos, habilidades e procedimentos devem ser condizentes com essa postura, quantitativa e qualitativamente. Vejamos, então, a tabela que apresenta uma síntese das habilidades propostas para os eixos estruturantes para os anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 2 - Número de habilidades por ano e eixos estruturantes na PCLP- 1º ao 5º ano

TODOS OS CAMPOS	TODAS AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM				TOTAL
	LEITURA	PRODUÇÃO	ORALIDADE	AL/S	
1º ao 5º	120	77	66	102	365
%	32,9%	21,1	18,1%	27,9	100%

Fonte: elaborado pelas autoras

Como romper com a supremacia da escrita se o menor número de habilidades está justamente destinado ao eixo da oralidade? Entendemos que há forte tendência a focar a escrita nos anos iniciais, dada a especificidade do ciclo de alfabetização nos três primeiros anos, mas há explícitas indicações de que a abordagem integrada entre oralidade e letramento favorece a compreensão de continuidade existente entre fala e escrita em diferentes pesquisas e outros documentos, conforme já apresentado. A comparação entre as habilidades destinadas aos eixos, mais uma vez, confirma as palavras de Marcuschi:

⁶ Importante, para aprofundamento da análise sobre abordagem de oralidade em um documento, é a investigação minuciosa e qualitativa dessas habilidades relacionadas à oralidade, investigação que está em andamento, mas não apresentada aqui, dado o volume de dados gerados. Buscamos, em outra oportunidade, apresentar a análise dessas habilidades, classificando-as como escuta/compreensão, produção, análise linguística, relações fala e escrita, etc.

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura (MARCUSCHI, 1997, p. 39).

Percebemos que esta discrepância, que perpetua o mito da supremacia da escrita, colocando-a como mais importante que a fala, parece ser uma tendência, pois Santos, Forte-Ferreira e Noronha (no prelo), com relação à BNCC trazem a mesma compreensão: embora haja uma concepção adequada e orientações explícitas para o ensino de oralidade, quando analisamos as habilidades destinadas a cada eixo, quantitativa ou qualitativamente, ainda há desequilíbrio entre aquelas destinadas à oralidade, à leitura e à escrita.

Em relação aos campos de atuação, observemos as habilidades aqui elencadas com a seguinte distribuição:

Tabela 3 – Número de habilidades por campos de atuação

CAMPO	Habilidades de oralidade
Todos os campos	31
Vida cotidiana	7
Vida pública	7
Práticas de estudos e pesquisas	11
Artístico literário	10
TOTAL	66

Fonte: elaborado pelas autoras

O campo de atuação que mais contempla a oralidade, em termos de habilidades indicadas, é o de “Práticas de Estudos e Pesquisas”, contrariamente ao que foi indicado para este campo quanto ao número de gêneros orais, conforme seção anterior. Por outro lado, embora haja, em termos de gêneros orais maior indicação nos campos artístico-literário e da vida cotidiana, aqui são justamente os dois campos em que menos se propõem habilidades. Apesar disso, não observamos grandes discrepâncias em termos de número de habilidades para cada campo, excetuando-se “todos os campos” que, por abranger todos, envolve o maior número de habilidades. Assim, é importante que aprofundemos os estudos para analisar como se dá esse imbricamento entre campos, gêneros e habilidades.

Documentos norteadores do trabalho pedagógico não trazem, em geral, indicações metodológicas, como fez a PCLP, cabendo mesmo às escolas a montagem de seus próprios programas e estratégias de ensino. Ressaltamos, neste trabalho, a relevância da concepção de oralidade adotada e a incoerência entre essa concepção e o número de habilidades para cada eixo, minimizando o eixo da fala. Sendo assim, indicamos que, com essa lacuna, será necessário contar com o trabalho do professor para reverter esse fato, o que demanda cursos de formação docente e materiais didáticos adequados para superar os problemas documentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após tratar das questões teórico-conceituais sobre ensino de oralidade em uma abordagem não dicotômica como a melhor proposta para o desenvolvimento pleno dos alunos para uma atuação cidadã, verificamos que a PCLP adota uma abordagem atrelada a essa perspectiva, indica uma série de gêneros orais em campos de atuação pertinentes para o trabalho escolar com a língua materna nos

anos iniciais, mas reduz as habilidades indicadas para o eixo da oralidade em relação às práticas de leitura, produção de textos escritos e análise linguística/semiótica.

Além disso, quando a PCLP não indica uma progressão de gêneros para a etapa do 1º ao 5º ano, ela tanto dá liberdade para a escolha dos gêneros com vistas a um trabalho de aprendizagem da fala pública, quanto responsabiliza as escolas e os docentes a criarem essa progressão. Isso significa que o planejamento das escolas deverá contar com um professor bem formado e seguro em termos de domínio de teorias e transposição de gêneros orais e progressão de conhecimentos sobre a fala, o que demanda uma formação específica sobre o ensino do oral. É preciso ter total consciência e clareza sobre a relação entre os campos da atuação, os gêneros orais e as habilidades indicadas e um planejamento entre professores que seja retomado ao longo dos anos; também é necessário que haja condições escolares para realizar atividades que indicam gêneros das práticas de multiletramentos, que são potencializados pelas tecnologias digitais contemporâneas, nem sempre acessíveis a todos os alunos e presentes em todas as escolas.

Consideramos, em consonância com os pesquisadores aqui referenciados, que as atividades escolares devem se voltar para o desenvolvimento das capacidades de linguagem no eixo do oral ancoradas em produções reais correlacionadas às vivências sociais dos estudantes. Conforme anunciado, em função das relações históricas construídas com a rede local, interessa-nos, por meio de projetos extensionistas, fortalecer os laços entre universidade e escola básica, no sentido de munir os docentes de possibilidades pedagógicas para que realmente a prática profissional esteja calcada em uma concepção de oralidade que rebata o mito da supremacia da escrita, visando ao desenvolvimento dos estudantes para efetiva participação social por meio da modalidade oral.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministro de estado da educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
Acesso em 18 mai. 2021.

BRONCKART, J-P; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-166.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2015.

BUENO, L.; JACOB, A. E.; ZANI, J. B. Gêneros orais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise dos anos iniciais. *In*: MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2018. p. 61-85

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR., C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

COSTA-HÜBES, T. C. SWIDERSKI, R. M. S. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. *In*: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

COSTA-MACIEL, D. A. G. (Org). **Por que ensinar gêneros orais na escola? Teorias e didatizações**. Olinda, Editora da Universidade de Pernambuco, 2018.

COSTA-MACIEL, D. A. G; BARBOSA, L. Oralidade na prática docente: entre a ausência e a emergência de um ensino do oral. **Revista Atos de pesquisa em Educação**, v. 11, n.1, p.92-113, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4471> Acesso em 20 ago. 2021

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para uma reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 149-214.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAZ, M. R. R.; GONÇALVES, A. V. Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência. *In*: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

FORTE-FERREIRA, E. C.; NORONHA, L. A; FERREIRA JUNIOR, E. G. **A oralidade em pesquisas à luz de documentos oficiais** (no prelo).

GNERRE, **Linguagem, escrita e poder**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular da rede municipal – Língua Portuguesa**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_lingua_portuguesa.pdf Acesso em: 10 ago. 2021.

JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular da rede municipal – Língua Portuguesa**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/lingua_portuguesa.pdf Acesso em: 20 set. 2021.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? *In*: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.) **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LOUSADA, E. G. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. *In*: SILVA, C. L. da C. R. e; PIRES, E. L.; CARLOS, J. T. (Org.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana, 2010. p. 5-20

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, A. R; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 117-136.

MACHADO, M. G. F. K. Um olhar sobre o cotidiano escolar: o eixo da oralidade nas práticas do(a) professor(a) alfabetizador(a) participante da formação do PNAIC em Santa Catarina. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, vol. 7, n. 1, p. 103-116, junho de 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28535> Acesso em março de 2019.

MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. *In*: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MAGALHÃES, T. G.; CARVALHO, T. A. B. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora (MG). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 251, jan./abr. 2018.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, Editora Pontes: 2018.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 30: 39-79, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270> Acesso em mai. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 49-68, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/GNQBXXVbQj5rmyZSN5hyCyK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 set 2021.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998.

ORALIDADE E MULTILETRAMENTOS NA BNCC. Webinar apresentado por Kleber Aparecido Silva, Joaquim Dolz e Jacqueline Peixoto Barbosa. 12/08/21. Vídeo (1h 39min). Publicado pelo canal Academia Finatec. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=RA4dXyV_1vI&list=PLy0D9GqKx_BV5mX-BtiIXAjUrb1xqWILT&index=2&t=425s. Acesso em 18 set 2021

RODRIGUES, S. G. C.; LUNA, E. A. A. O ensino de oralidade no contexto do Ensino Fundamental. In: RODRIGUES, S. G. C; LUNA, E. A. A.; COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade e leitura: olhares plurais sobre linguagem e ensino**. Recife: Editora da UFPE, 2016.

SANTOS, R. I. A.; FORTE-FERREIRA, E. C.; NORONHA, L. A. **A oralidade no Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular: o que dizem os campos de atuação e as habilidades?** (no prelo)

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEIDER, L. J. Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.) **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara, Editora Letraria, 2019.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.

STORTO, L. J.; BRAIT, B. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de Língua Portuguesa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v.62, p. 1-25, e020015, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8656922>. Acesso em 19 set. 2021

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

ZATTERA, P.; SWIDERSKI, R. M. S.; MAGALHÃES, T. G. (In)compreensões sobre a oralidade na BNCC. *In*: Terezinha Costa-Hübes e Márcia Adriana Dias Kraemer (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, S.P.: Editora Mercado de Letras, 2019, p. 245-276.