

The background of the cover is a vibrant purple and blue geometric pattern. It features stylized illustrations of diverse people in various poses, some with their hands raised, and several overlapping speech bubbles in shades of orange and red, suggesting an active classroom environment.

Lara Nascimento Scherrer

Helena Maria Ferreira

Maria Alzira Leite

A ORALIDADE EM SALA DE AULA

inquietações
e perspectivas





Lara Nascimento Scherrer

Helena Maria Ferreira

Maria Alzira Leite

A ORALIDADE EM SALA DE AULA

inquietações
e perspectivas



I São Paulo I 2024 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S326a

Scherrer, Lara Nascimento -

A oralidade em sala de aula: inquietações e perspectivas
/ Lara Nascimento Scherrer, Helena Maria Ferreira, Maria
Alzira Leite. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-102-4

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.11024

1. Oralidade. 2. Formação de professores. 3. Gêneros
orais. 4. Multiletramentos. 5. Ensino de língua portuguesa.
I. Scherrer, Lara Nascimento. II. Ferreira, Helena Maria.
III. Leite, Maria Alzira. IV. Título.

CDD 370.7107469

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de professores

II. Ensino de língua portuguesa

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Freepik - shubhamvermamail, Klyaksun
Tipografias	Acumin, Rockwell, SteelfishRg, SteelfishEb
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Autoras	Lara Nascimento Scherrer Helena Maria Ferreira Mária Alzira Leite

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willering
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneos
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Agradecimentos	10
Apresentação	11
CAPÍTULO 1	
Reflexões iniciais sobre a formação docente para o trabalho com a oralidade.....	17
CAPÍTULO 2	
Importância de se trabalhar a oralidade em sala de aula.....	24
CAPÍTULO 3	
Principais características dos gêneros orais.....	41
CAPÍTULO 4	
Tratamento dado à oralidade pelos livros didáticos	55
CAPÍTULO 5	
Estratégias metodológicas para o ensino da oralidade.....	68



CAPÍTULO 6

Oralidade como uma prática linguístico-semiótico-discursiva	83
--	-----------

CAPÍTULO 7

Avaliação da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa	95
--	-----------

Considerações finais.....	117
----------------------------------	------------

Referências.....	120
-------------------------	------------

Sobre as autoras.....	132
------------------------------	------------

Índice remissivo.....	133
------------------------------	------------



AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

À Coordenadoria de Gestão Estratégica da Faelch (CGE), de modo especial, ao servidor Luiz Paulo Brianezi Valim e à equipe da Coordenadoria de Secretaria Integrada da Faelch (CSI), de modo especial, à servidora Juliana Ribeiro do Carmo, pela preciosa colaboração no encaminhamento das ações do planejamento estratégico, que culminaram na publicação desta obra.

Ao Reitor da Universidade Federal de Lavras (Ufla) e à Pró-Reitoria de Planejamento (Proplag/Ufla), que nos deu o apoio necessário para o financiamento desta obra.

À Pró-Reitoria de Pós-graduação (PRPG/Ufla), pelo apoio dado na execução do planejamento estratégico dos programas de pós-graduação da Faelch.

Ao chefe do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL/Ufla), professor Rodrigo Garcia Barbosa e à coordenadora do Curso de Letras, professora Mauriceia Silva de Paula Vieira, ao coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação, professor Regilson Maciel Borges, pelo apoio e pelo incentivo dispensados a este projeto de divulgação científica.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Toda obra tem a sua história e com este livro não seria diferente. Este livro partiu de uma pesquisa que foi realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Lavras, cuja proposta se direcionou para o ensino da oralidade.

Para a produção da pesquisa, foi feito um levantamento de dúvidas sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula entre professores(as) que atuam em escolas de educação básica¹. Nessa direção, esta proposta se configura como uma busca de enfrentamento dos desafios inerentes ao cotidiano profissional docente.

Expor os desafios encontrados na prática pedagógica é, no nosso entendimento, um compromisso com a qualidade da educação, é assumir um compromisso ético em relação às dificuldades encontradas, é reconhecer-se em um estado de inacabamento, assim como pontua Paulo Freire (1996, p. 28),

Como professor crítico, sou um 'aventureiro' responsável, predisposto à mudança, à aceitação diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Aqui chegamos a ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento de ser

1 O projeto foi aprovado pelo comitê de ética (processo 92664518.8.0000.5148). Este livro é uma adaptação do produto educacional proposto por uma das autoras (egressa do PPGE/Ufla). Em função da participação efetiva das demais autoras, foi atribuída a coautoria, de modo a valorizar as relevantes contribuições intelectuais.

SUMÁRIO

humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

Nessa condição – em constante movimento de busca pela aprendizagem – propomo-nos a um diálogo com pesquisadores e/ou profissionais da educação, de modo especial, da área de Língua Portuguesa.

Temos consciência de que não iremos responder todas as dúvidas, mas buscamos fazer provocações para que possam buscar novos caminhos, novas inquietações. No mundo atual, as demandas de formação pessoal/profissional têm se centrado no aperfeiçoamento de habilidades diversas como: capacidade crítica, domínio de conhecimentos sólidos relativos à profissão, interação entre pares, respeito à diversidade, solidariedade, empatia e resiliência, problematização de questões sociais, uso ético e funcional das tecnologias de informação etc. Nesse sentido, a formação continuada cumpre um papel substancial de oferecer possibilidades para que os profissionais possam rever a formação inicial, a olhar criticamente para a própria prática e se deslocar em busca de novos conhecimentos. A formação docente é dinâmica, assim como é a vida cotidiana. Ensinar é buscar compreender o contexto social dos alunos, é buscar atender às demandas da sociedade para formar alunos mais engajados, mais críticos, mais éticos. Assim, é necessário que o professor saiba da importância das estratégias que podem ser adotadas em sua prática pedagógica para dar conta de suas atividades docentes com maior proficiência, para que tenha resultados mais qualitativos, para que os alunos possam efetivamente adquirir conhecimentos linguístico-discursivos de modo a favorecer uma participação social mais intensa, mais profícua².

2

Recomendamos o acesso ao trabalho do grupo Labor (<https://www2.ufrj.br/labor/>) que tem trazido exponenciais contribuições para os estudos teóricos sobre a oralidade, bem como sobre o seu ensino.

Trabalhar a oralidade significa romper com a tradição escolar de “deixar os alunos falarem”, de “corrigir os erros relacionados aos modos de falar informalmente”, de “propor perguntas e esperar respostas”. Trabalhar a oralidade exige assumir uma postura teoricamente orientada, em que os enunciados são concebidos como constitutivos de uma interação e, nesse movimento, constitutivos de sujeitos. Nesse sentido, os PCNs (Brasil, 1998) destacam a necessidade de se trabalhar a modalidade oral, uma vez que essa modalidade se constitui por meio de um movimento discursivo entre sujeitos que se mobilizam e se formam na/pela linguagem. Isso requer observar as diferentes exigências das situações de fala, adequando-as aos gêneros orais e, especialmente, às situações interacionais das quais os sujeitos participam, seja no ambiente escolar, seja fora dele. Assim, trabalhar a oralidade “[...] 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. 51).

Na mesma direção, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2018) considera que o eixo da oralidade deve contemplar uma reflexão acerca das condições de produção dos diferentes gêneros que circulam no cotidiano social, de modo especial, nas diferentes mídias e nos campos de atividade humana. Isso implica uma reflexão acerca das diferenças formais, estilísticas, linguísticas e semióticas determinadas pelos diferentes contextos de interação. Também é necessário examinar as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, assim como os sentidos que suscitam. Além disso, é relevante explorar as estratégias de compreensão de textos orais, por meio de situações que promovam uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, ao conteúdo em questão, às estratégias discursivas e aos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados. Por fim, o referido documento propõe um trabalho sistematizado com a produção de gêneros orais

diversos, considerando-se aspectos relativos à produção oral como um trabalho que envolve o planejar, o escrever (a produção efetiva do texto), o reelaborar (denominada redesign na BNCC) e o avaliar as práticas realizadas em situações de interação social específicas, bem como a análise dos efeitos de sentidos suscitados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos, a relação entre fala e escrita.

O trabalho com a oralidade, na perspectiva dos gêneros, possibilita aos alunos a interação com textos orais, por meio de atividades que permitem a compreensão da estrutura desses gêneros, o levantamento das características típicas da fala, a identificação de aspectos linguístico-semiótico-discursivos, a transposição de um texto oral para a modalidade escrita (retextualização), além da possibilidade de análise dos graus de registro (formal e informal) constitutivos dos textos. Assim, explorar a oralidade em sala de aula pressupõe a realização de atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão, bem como a observação dos usos dos variados gêneros em contextos interacionais.

Neste livro, serão abordadas questões teóricas e metodológicas que envolvem o trabalho com a oralidade em sala de aula. Assim, para além de conceitos e noções teóricas, buscamos fazer provocações ligadas às metodologias de ensino. Nesse sentido, propusemos aqui uma reflexão acerca da relevância de encaminhamento de práticas educativas teoricamente fundamentadas, seja para o aproveitamento das potencialidades formativas das interações construídas em sala de aula, seja para um adequado planejamento, desenvolvimento e avaliação das situações de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, esperamos que as reflexões teórico-metodológicas propostas suscitem deslocamentos para que os professores possam estabelecer relações com seus saberes e suas experiências e construir novos referenciais que possam embasar metodologias e a produção de materiais didáticos.



SUMÁRIO

Nesta obra, buscamos abordar conceitos/concepções relacionadas ao ensino de línguas, de modo mais específico, ao ensino da oralidade, bem como sugerir referências complementares em vídeo que possam contemplar a formação teórica dos potenciais leitores-professores, em uma espécie de curadoria³.

Entre as questões apresentadas para discussão, selecionamos: a importância de se trabalhar com a oralidade, principais características dos gêneros orais, tratamento dado à oralidade pelos livros didáticos, estratégias metodológicas mais indicadas para o ensino da oralidade, a concepção de oralidade como uma prática linguístico-semiótico-discursiva e a avaliação no processo de ensino da oralidade.

Ao discutirmos as questões supracitadas, partimos de uma afirmação feita por Geraldi (1984, p. 40), a qual sustentou e orientou a nossa abordagem. Para o autor,

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isto

3 Curadoria “é um conceito oriundo do mundo das artes, que vem sendo cada vez mais utilizado para designar ações e processos próprios do universo das redes: conteúdos e informações abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas seleções e interpretações que precisam de reordenamentos que os tornem confiáveis, inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Implica sempre escolhas, seleção de conteúdos/informação, validação, forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los. Nessa perspectiva, curadoria pode dizer respeito ao processo envolvido na construção de produções feitas a partir de outras previamente existentes, que possibilitam a criação de (outros) efeitos estéticos e políticos e de novos e particulares sentidos. O termo também vem sendo bastante utilizado em relação ao tratamento da informação (curadoria da informação), envolvendo processos mais apurados de seleção e filtragem de informações, que podem requerer procedimentos de checagem e validação, comparações, análises, (re)organização, categorização e reedição de informações, entre outras possibilidades” (Brasil, 2018, p. 500).

corresponderá, nas nossas atividades concretas em sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão que é prévia – para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao ‘para que?’ é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões.

A partir das interações possibilitadas por este livro, esperamos trazer provocações relativas a “como ensinar, quando ensinar, o que ensinar” quando se trata da prática da oralidade. Esperamos que este livro possa contribuir, com subsídios teóricos e metodológicos, para a organização de atividades contextualizadas relacionadas ao trabalho com a oralidade em sala de aula, para a construção de um percurso formativo que problematize a relação entre teoria e prática, para o encaminhamento de uma prática pedagógica que desenvolva o espírito crítico, ético, reflexivo, analítico, sistemático, investigativo, criativo, questionador e o gosto pelos estudos, enfim, para a formação de sujeitos cidadãos.

Com vistas a favorecer o percurso de leitura e para contextualizar a discussão proposta, optamos por apresentar, inicialmente, alguns conceitos que consideramos basilares para a formação docente, para, em seguida, tratar das questões teórico-metodológicas relacionadas ao ensino da oralidade.

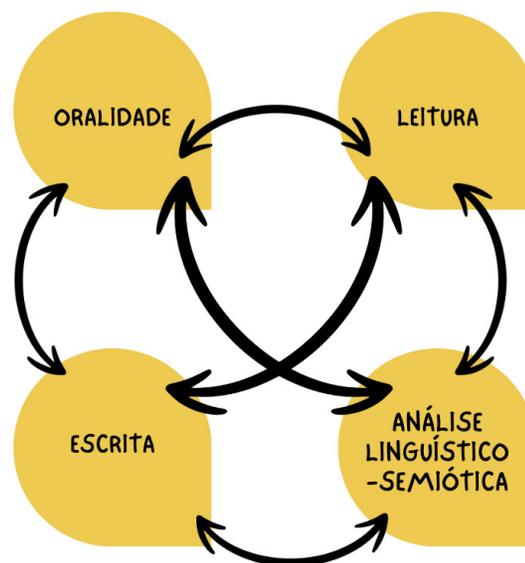
SUMÁRIO

1

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE

Ao elegermos a prática da oralidade como objeto de discussão, consideramos válido pontuar que essa prática não deve ser analisada teoricamente e nem explorada em sala de aula de modo dissociado de outras práticas (leitura, escrita, análise linguístico-semiótica), conforme explicitado no esquema a seguir:

Figura 1 - Relações entre práticas de linguagem



Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Essa abordagem se faz necessária porque, nas interações sociais, as práticas de linguagem se realizam de modo articulado. A separação das práticas de linguagem ocorre apenas para fins de estudo/pesquisa ou para fins didáticos, para que nos atentemos para um ensino que contemple as diferentes manifestações da linguagem.

Nesse sentido, ao nos reportarmos à oralidade, é relevante pensarmos na fala (enquanto modalidade de realização da língua), na língua falada (enquanto conjunto de regras e de recursos que,

combinados, permitem as interações sociais) e na oralidade, propriamente dita (enquanto uso social da fala/língua falada).

Para Evaristo (2006, p. 13-14), o estudo da língua falada requer considerar, "além da materialidade fônica e gestual, alguns outros componentes, como o contexto de interação, ou seja, a situação de interação que envolve ao menos dois falantes, o planejamento discursivo e linguístico do locutor e o envolvimento entre os sujeitos em interação". Isso implica em considerar não somente a situação enunciativa, mas também as características dos participantes da interação em questão e as estratégias por eles utilizadas durante o diálogo como questões relevantes para a discussão sobre o ensino da oralidade em sala de aula. Interagir com o outro não se configura apenas como a emissão de um conjunto de sons articulados ou de um conjunto de palavras que formam frases, mas implica um diálogo, que é instaurado pela situação discursiva, em um contexto específico e é resultado da tarefa cooperativa entre, pelo menos, dois interlocutores.

Assim, o trabalho com a língua falada, em uma perspectiva discursiva em sala de aula, emana do estudo dos gêneros textuais/discursivos, em uma abordagem que estabeleça uma articulação com o escrito e que congregue a materialidade fônica e gestual e as condições de produção dos discursos (contexto de interação, projeto de dizer e envolvimento entre os falantes), de modo a favorecer a ampliação de habilidades relacionadas ao aperfeiçoamento da oralidade. O ensino dessa prática tem por objetivo precípua a promoção de aprendizagem que possibilite aos alunos fazerem usos públicos da linguagem⁴.

4 Por usos públicos da linguagem entendem-se "aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional" (Brasil, 1998, p. 25).

Em relação a essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 25) advertem que

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo).

Ao explicitarmos a citação dos PCN acerca dos propósitos do trabalho com a oralidade, que não deve se restringir ao contexto da sala de aula, podemos reiterar que a vida cotidiana, principalmente, na contemporaneidade, tem ampliado os modos de interação, exigindo dos cidadãos diferentes habilidades para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. Esse contexto implica uma resignificação do percurso formativo de professores, de modo a favorecer uma reflexão sobre a oralidade e seu ensino. Provocar reflexões sobre os aspectos constitutivos dos gêneros orais irá propiciar espaços de discussão sobre os modos de organização e de funcionamento da fala e, por consequência, desencadear uma participação mais ativa nas interações. Nesse âmbito, Marcuschi (2005, p. 24) pondera que o ensino da oralidade

certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir.

É nesse sentido que o presente livro pretende incidir, qual seja, refletir sobre as questões que emergem do cotidiano docente, seus questionamentos, suas inquietações e propor um espaço de diálogo que problematiza e discute tais questões. Em vários estudos realizados por pesquisadores que se ocupam da oralidade, é possível perceber avanços substanciais na produção teórica sobre a temática. Entre esses autores, merece destaque Winch (2013, p. 810), que afirma que

Estamos presenciando, mediante as políticas públicas referentes ao ensino de Língua Portuguesa (LP), uma maior reflexão, ou ao menos uma orientação, no sentido de que a oralidade seja vista como um dos tópicos a serem trabalhados nas aulas de LP, da mesma forma que a produção textual, a análise linguística e a leitura.

No entanto, consideramos que os cursos de formação docente podem favorecer processos de reflexão mais sistematizados, de modo a romper com a tradição de atribuir primazia à modalidade escrita, desvinculada de uma reflexão sobre as demais práticas de linguagem.

Essa afirmação encontra sustentação em Teixeira (2014, p. 31), que considera que

A escola privilegia os eventos de letramento, elegendo a escrita como modalidade central do ensino da língua portuguesa. Essa prática gera deficiências na aprendizagem, uma vez que dissocia as duas modalidades, desconsiderando a necessidade de os alunos desenvolverem capacidades relacionadas aos gêneros orais.

Desse modo, problematizar o ensino da oralidade e considerar que os gêneros orais são constitutivos da vida cotidiana e que integram a base dos processos de interação podem contribuir para uma compreensão da relevância de se pensar o papel da escola.

Diante do exposto, podemos reiterar que é papel da escola não somente propor situações didáticas que explorem os diversos gêneros orais, mas também vislumbrar possibilidades de interações orais efetivamente concretas, em que os alunos possam atribuir sentidos, mobilizar a participação, desenvolver habilidades de exposição oral e a capacidade argumentativa, enfim, se configurar como um sujeito da situação enunciativa. Para tal, os alunos precisam significar as condições de produção e de recepção dos textos, compreender as situações de usos dos mecanismos linguístico-discursivos e analisar os gêneros textuais/discursivos emanados pela situação sociocomunicativa.

No entanto, trabalhar a oralidade em sala de aula é uma atividade que reveste de complexidade, baseado em uma perspectiva da língua mais discursiva, Silva e Koch (1996) justificam que a composição de um texto, especialmente, o texto falado, é uma atividade complexa, em especial, por possuir uma grande quantidade de atividades que o locutor precisa realizar para alcançar a produção de sentido.

Além disso, Magalhães (2008) considera que a formação de professores já contempla discussões sobre o ensino da oralidade, no entanto, na maioria das vezes, muitos docentes ainda precisam se apropriar de forma consistente dos estudos sobre essa prática e incorporá-las em suas ações educativas. Para a autora,

é preciso, portanto, que os professores cheguem à sala de aula com uma reflexão consistente sobre como transpor as propostas apresentadas pelas pesquisas acadêmicas, de tal modo que seu trabalho resulte numa orientação segura e eficaz de como abordar, com seus alunos, as questões pertinentes ao desenvolvimento da modalidade falada (p. 150-151).

Além disso, Magalhães e Mattos (2021, p. 221) reiteram que a adoção de uma verdadeira pedagogia do oral na escola básica implica que “a formação incida nessa temática, seja no aprofundamento relativo aos saberes teórico-metodológicos, seja na inserção

dos licenciandos em práticas de oralidade para reflexão sobre tais experiências e para apropriação de estratégias e concepções de ensino de oralidade”.

Considerando a relevância de reflexões consistentes, que permitam a articulação entre pressupostos teóricos e práticas educativas, os próximos capítulos abordarão pressupostos teóricos considerados basilares por parte dos pesquisadores estudados e sinalizações sobre encaminhamentos metodológicos.



SUMÁRIO

2

**IMPORTÂNCIA
DE SE TRABALHAR
A ORALIDADE
EM SALA DE AULA**

Começamos a nossa reflexão com uma afirmação feita por Travaglia (2009), que considera que há um pressuposto básico em qualquer metodologia de ensino, para que a importância de uma prática possa ser evidenciada. Para o autor, “não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, da Língua Portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula em função de muitas opções que fazemos ou que não fazemos” (p. 9). O fato de não termos conhecimentos consolidados acerca das metodologias e das estratégias didáticas, recorrentemente, pode fazer com que nós, professores, passemos a agir por determinação de outros ou a servir a causas em que não acreditamos. O caminho mais “fácil” ou “uma abordagem tradicionalmente assumida” nem sempre traz resultados eficazes. Essa situação cria uma espécie de cumprimento de uma determinada tarefa, em que os resultados nem sempre são perseguidos de modo sistematizado.

Travaglia (2009) ainda considera que é relevante estar ciente das escolhas que fazemos “ao estruturar e realizar o ensino de Português para falantes dessa língua, em face dos objetivos que se julgam pertinentes (estes já são uma opção) para se dar aulas de uma língua a seus falantes nativos” (p. 11).

Um outro pesquisador que trata dessa questão é Oliveira (2010, p. 23-24), que reitera que a prática pedagógica do professor “precisa estar explicitamente baseada em arcabouços teóricos que fundamentem e justifiquem suas ações, suas decisões”.

Além disso, uma outra questão que merece destaque, no ensino da oralidade, é que não há coincidência entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem, pois “ensinar não é fazer aprender imediata e instantaneamente” (Souza-e-Silva, 2004, p. 93). Nesse contexto, o processo de ensino de língua portuguesa é gradativo e as habilidades adquiridas não são demonstradas de modo instantâneo. Assim, na sala de aula, é comum emergirem questões não planejadas, o que demanda do professor uma preparação para um trabalho

SUMÁRIO

que possa potencializar aprendizagens a partir dos diálogos e das exposições orais provocados em sala de aula.

Para Daros (2006), no processo de ensino, o aluno não informa ao professor apenas se apreendeu um determinado conteúdo da matéria, mas também descortina seu ser, sua história, sua visão de mundo ao informar o que entendeu durante um exercício escolar. Essa diversidade de informações pode afetar a interpretação do professor em relação ao desempenho do aluno. Sobral (2005, p. 24), ao tratar do sujeito em Bakhtin, complementa: “Quando diz algo, o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é dizer-se”.

Nesse sentido, consideramos que a ação docente para o trabalho com a oralidade exige uma formação sólida para a compreensão dos vários aspectos que estão implicados nas interações que constituem essa prática linguístico-semiótica e discursiva⁵.

Em função de as dimensões linguístico-semióticas e discursivas serem objeto de discussão por parte da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, reproduzimos alguns excertos que consideramos relevantes para a discussão aqui proposta:

5

A escolha pelo uso do termo técnico se deu em função da abordagem trazida pela BNCC (Brasil, 2018).

Quadro 1 – Caracterização do eixo da análise linguística/semiótica

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (Brasil, 2018, p. 80).

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão.

No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero (Brasil, 2018, p. 80).

A dimensão discursiva apresenta-se articulada à dimensão linguístico-semiótica e centra-se: a) na reconstrução e na reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; b) na dialogia e relação entre textos; c) na reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; d) na reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; e) na compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos (Brasil, 2018, p. 82).

Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

As questões abordadas serão aprofundadas, posteriormente, ao longo desta obra. Tais questões evidenciam a complexidade do trabalho com a oralidade como uma oportunidade de formar alunos proficientes para um mais qualificado da linguagem nos diferentes contextos sociais. Nessa direção, aprofundar os conhecimentos teóricos e metodológicos poderá dinamizar a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Como estratégia formativa, consideramos relevante ampliar a discussão, abordando os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, em documentos parametrizadores dos currículos brasileiros. Os documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) e Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2018), recomendam que os objetivos do ensino de língua portuguesa sejam direcionados para a aquisição e/ou aperfeiçoamento de habilidades e competências, descentralizando o foco anteriormente dado aos conteúdos, de modo mais intensivo, aos gramaticais.

Nesse contexto, destacamos que o trabalho com a oralidade implica a inserção do aluno em contextos sociais que demandam uma linguagem mais monitorada e a aproximação com gêneros textuais/discursivos que exigem certo grau de planejamento.

Discorrendo sobre essa questão, Daros (2006) pontua que o ensino da oralidade favorece experiências de linguagem relacionadas às diferentes situações sociocomunicativas em que os alunos podem atuar de modo ativo, bem como observar os diferentes modos de organização da língua em pleno funcionamento. Além disso, permite recuperar a condição histórico-social do *homo loquens* (sujeito da linguagem, que constrói o seu mundo, suas relações, seu espaço por meio da linguagem). Soma-se às contribuições citadas, a oportunidade de o professor propor uma abordagem mais atraente e dinâmica para o ensino e para a aprendizagem de língua materna, uma vez que as semelhanças/especificidades e as relações oralidade/escrita sinalizam possibilidades de análise bastante produtivas para os usos da linguagem nas diferentes situações de interação comunicativa e propõem aos alunos a produção de uma diversidade de gêneros.

As situações discursivas orais podem favorecer uma aproximação entre professor e alunos. No entanto, é necessário o conhecimento do funcionamento das práticas orais para que as interações sejam realizadas com maior proficiência. Para isso, é relevante

considerar que cada situação discursiva demanda um gênero, que, por sua vez, apresenta configurações de enunciados (relativamente estáveis) em termos de organização e de funcionamento.

Desse modo, é válido destacar que as práticas orais, dependendo do contexto, permitem ajustes simultâneos dos enunciados, das reações dos interlocutores. Assim, a oralidade se consubstancia como uma prática metacognitiva, ou seja, prática que se constitui por um conjunto de estratégias que permitem ao aluno a “transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meios cognitivos, habilidades, atitudes, valores” (Libâneo, 1998, p. 30). Por meio da oralidade, o aluno pode “esclarecer dúvidas, concordar, discordar, acrescentar, mudar de assunto” (Rojo, 2006, p. 29).

Nesse contexto, Portilho e Dreher (2012, p. 192) postulam que

O professor comprometido com o desenvolvimento das potencialidades do aluno estimula-o a assumir o controle de sua própria aprendizagem, isto é, a aprender a identificar quando entende e quando necessita de mais informação; quais são as estratégias que pode utilizar; como pode elaborar suas próprias teorias sobre os fenômenos e testá-las com eficácia, e assim por diante. Essa atitude exige que o professor repense sobre que é ensinado, sobre a maneira de ensinar e sobre o modo de avaliar a aprendizagem dos alunos.

Ao refletir sobre o ensino da oralidade, ressaltamos que essa prática recorrente nas interações sociais, dada a sua presença constante na vida cotidiana de diferentes sujeitos, viabilizando uma participação social mais efetiva, já que é por meio dela que a pessoa “se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (Brasil, 1998, p. 27).

SUMÁRIO

Bentes (2010), a respeito da importância do trabalho com a oralidade, destaca que

Os diferentes modos de fala e as diferentes linguagens constitutivos da produção discursiva oral podem ser trabalhados como importantes recursos comunicativos quando da efetiva inserção dos alunos em práticas e gêneros orais; mas esse trabalho somente pode ser efetivado se os alunos forem trabalhados a ter a consciência de que a tomada da palavra (seja para plateias maiores ou menores, seja em ambientes mais institucionais ou mais privados, com objetivos os mais variados) é uma das atividades mais importantes para a ampliação de suas competências comunicativas e também para sua formação como cidadãos dentro e fora da escola. [...] a escola, no trabalho com a fala e com o campo da oralidade, deve não apenas dar a oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela (Bentes, 2010, p. 136-137).

Nesse sentido, salientamos que o trabalho com a oralidade, para trazer contribuições efetivas no processo de formação de um aluno cidadão, deve considerar o contexto de produção de enunciados e de suas demandas. Desse modo, a oralidade estará a serviço da interação que constitui o cotidiano dos sujeitos, que estão inseridos em uma sociedade letrada, em que cada situação enunciativa tem seus modos de dizer. Essa posição é reafirmada por Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 53-54):

Em cada situação, em cada evento ou ato de fala, os integrantes têm expectativas culturalmente definidas sobre o que falar e como falar, o que aprofunda a responsabilidade da escola ao trabalhar com a pedagogia linguística. Aos alunos não se podem sonegar os recursos linguísticos que os habilitarão a modular sua fala (e sua escrita) conforme o que se espera deles, em qualquer papel social que tenham de desempenhar. Aprender na escola que existem modos diferentes de falar, que podemos ajustar de acordo com as circunstâncias é um passo importante na formação de nossos jovens.

Dadas as peculiaridades das situações discursivas orais e os diferentes aspectos que podem ser explorados no desenvolvimento das práticas educativas, apresentamos um esquema elaborado por Ferreira (2010). No esquema, a pesquisadora elenca algumas contribuições trazidas pelo trabalho com a oralidade:

Figura 2 – Contribuições do ensino da oralidade para a formação discente



Fonte: Ferreira (2010, p. 12).

SUMÁRIO

Para a autora, o trabalho com a oralidade pode favorecer a aproximação de gêneros que são relevantes da cultura popular (tais como, cordel, provérbios, piadas, parlendas, adivinhas etc.), bem como gêneros que apresentam um posicionamento crítico sobre um determinado assunto (entrevistas, debates, podcasts etc.). Nesse contexto, além do contato com esses gêneros, as interações orais podem favorecer o interesse pelas tradições culturais e trazer contribuições para a ampliação de habilidades relacionadas às demais práticas linguísticas (leitura, escrita e análise linguístico-semiótica).

Já Chartier, Clesse e Hebrard (1996, p. 115) consideram que é papel da escola propiciar

oportunidades para que os alunos falem sobre as situações da vida, do bairro, da família, das relações de vizinhança, do calendário, os atos da vida cotidiana, que constituem o pano de fundo de muitos escritos escolares, valorizando, assim, as diferentes formas de oralidade.

Essas experiências podem propiciar deslocamentos sobre o modo de se pensar o mundo e facilitar a inserção dos alunos na cultura letrada, mas valorizando a cultura popular, as histórias de vida e particularidades próprias dos sujeitos-aprendizes, as diversidades, as singularidades. Nesse âmbito, merecem destaque a questão das variedades linguísticas e dos preconceitos advindos das diferenças de usos da linguagem. Complementando o exposto, Mattos e Silva (2006, p. 282) afirmam que

Os professores de português, por necessidades exigidas por nossa sociedade discriminatória, têm de explicitar a seus estudantes que certos usos variáveis são censurados em certas situações socioculturais. [...] [o professor] se tiver uma boa formação linguística, especificamente sociolinguística, deverá demonstrar, por exercícios, o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil.

O fato de não considerar as variedades linguísticas pode levar o professor a adotar uma postura de correção da variedade utilizada pelos alunos e inviabilizar um processo de ensino que valorize pela reflexão sobre a adequação de usos dos registros formais ou informais, de acordo com as demandas das situações (in)formais. A falta de uma reflexão acerca dos usos linguístico-discursivos pode incitar atitudes de preconceito linguístico e de não participação ativa nas aulas.

Segundo Warshauer (2004, p. 14), “podemos vivenciar os mesmos acontecimentos, mas os vemos (e sentimos) de maneiras diferentes. Nossas narrativas do vivido são nossas experiências sobre os acontecimentos em si. Trata-se do significado que atribuímos ao vivido”. Assim, cada sujeito tem sua fala marcada pelas características de seu contexto sociocultural. Valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral, sem, no entanto, silenciar ou menosprezar as outras variedades, quer regionais, quer sociais, quer estilísticas deve ser o objetivo principal de uma prática voltada para uma pedagogia da oralidade, que, efetivamente, considere os sujeitos e os usos que fazem da linguagem.

A implicação dos sujeitos no processo de interação – no acontecimento aula de Língua Portuguesa – pode favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas à desinibição, ao desenvolvimento da autoestima e da autonomia, à melhoria dos processos de comunicação. Para Bronzato (2009, p. 104), as interações orais possibilitam o ensino sistemático de aspectos inerentes à oralidade como:

saber ouvir, aprender a fazer-se ouvir, pensar para falar, saber inserir a voz do outro na própria fala, ter autonomia, ter clareza, ter postura, ser polido, enfim uma gama imensa de aprendizados necessários a qualquer gênero, mas, principalmente, a qualquer pessoa.



SUMÁRIO

Nesse contexto, Evaristo (2006, p. 41) complementa que o ensino da oralidade deve ter por meta “possibilitar o acesso de todos a uma diversidade de gêneros, seja em termos de produção, seja em termos de recepção, e o descortinamento dos recursos empregados pelos interlocutores, em variadas circunstâncias comunicativas”.

Além disso, a oralidade permite a ampliação das habilidades de argumentação dos alunos “para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário” (Brasil, 1998, p. 42).

Diante do exposto, Evaristo (2006, p. 46-47) considera que

É urgente que se percebam, entre outras, as estratégias verbais de profissionais inescrupulosos, ou formadores de opinião com interesses individuais e escusos, lançando-se e projetando-se por inúmeros canais de comunicação, usando e abusando indiscriminadamente de poder, por manipulações midiáticas, de propaganda, transmitidas seja por rádio ou televisão, ou ainda por Internet. A importância de uma aprendizagem da oralidade para não se deixar enganar é uma habilidade dentre tantas, porém, adquire para nós um papel fundamental por considerarmos a constituição do sujeito autônomo, crítico e realmente inserido socialmente uma meta no ensino. Acreditamos ainda que o desenvolvimento dessa capacidade irá contribuir na aprendizagem de outras. Assim, a finalidade desse ensino não deve apenas ter por alvo as elocuições formais. Se nossa busca se relaciona aos usos linguísticos nas mais diversas situações, os gêneros formais deverão ser parte dos objetos de ensino, e não sua única meta, porque as estratégias argumentativas, os significados subliminares, os direcionamentos de sentidos, as ambiguidades e ironias, entre tantos outros recursos, podem se manifestar tanto em realizações mais formais quanto menos formais. O desvelamento dos sentidos subjacentes, implícitos, deve ser um dos objetivos

gerais do ensino de língua materna. Não sabemos até que ponto a escola pode fornecer tais instrumentos de conscientização, criticidade e percepção da realidade.

Conforme pontuado por Evaristo, o trabalho com a oralidade, dimensionado em uma perspectiva discursiva e articulado ao trabalho com as demais práticas de linguagem, pode trazer inúmeras contribuições para a formação de alunos-sujeitos. Além disso, é relevante considerar o caráter multissemiótico da modalidade oral, uma vez que os diferentes recursos semióticos são indiciadores de sentido e orientam o percurso interpretativo. A multissemiose constitutiva do discurso oral pode ser percebida na postura do falante, na entonação, nos movimentos, nos gestos, nas expressões faciais, nos modos de vestir, nas escolhas lexicais, no olhar, nos modos de estabelecer a interação com os interlocutores.

No que diz respeito à dimensão multissemiótica dos textos orais, Negreiros e Villas Boas (2017) destacam que o trabalho com a oralidade deve partir da consideração de que toda produção discursiva se apoia em processos de organização que ultrapassa a dimensão linguística (estruturas sintáticas, itens lexicais, organização textual etc.), abarcando processos de produção e de recepção dos discursos e textos (orais e escritos) que envolvem necessariamente a mobilização de diferentes recursos/mecanismos sonoridades, visualidades, movimentos, texturas etc. Assim, no âmbito do oral, merecem destaque pausas, entonação, qualidade de voz, ritmo e velocidade da fala. Para Bentes (2010, p. 134), há conjuntos de linguagens “que coocorrem ao mesmo tempo em que falamos: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar”.

Nesse sentido, é importante considerar que a oralidade ainda pode apresentar um certo hibridismo, uma vez que, recorrentemente, congrega outras interfaces semióticas, condicionando à sua superfície outras formas de textualidade (musical, cinematográfica, visual, escrita, entre outras), principalmente, em relação aos textos que circulam em espaços virtuais. Os textos que utilizam esse suporte,



SUMÁRIO

os chamados “gêneros emergentes”, resultantes, muitas vezes, de um certo hibridismo, redefinem os usos da linguagem na atualidade e desafiam as fronteiras entre oralidade e escrita” (Marcuschi, 2004, p. 29). Assim, conversas produzidas em contextos de redes sociais, por exemplo, *Messenger* e *WhatsApp*, evidenciam a articulação entre oral e escrito e direcionam para novos tipos de letramentos. Trabalhar a oralidade, considerando essas tendências contemporâneas, pode propiciar aos alunos a compreensão dos efeitos de sentido indiciados pelas diferentes semioses. Assim, as cores, os movimentos, os olhares, os sons, as inscrições escritas, as imagens serão tomadas como mecanismos que contribuem para o processo de produção de sentidos.

De acordo com Furst (2014, p. 51), “é dada muita ênfase à voz, uma vez que uma boa dicção é condição para a clareza do discurso. Para tanto, é preciso cuidar do acento e ritmo, das pausas, do volume e intensidade da voz, e até mesmo do silêncio, que pode às vezes ser eloquente”. Mas existem outros elementos, os não-verbais, que também são responsáveis pela construção do sentido da fala, como o corpo, como ele comporta-se e reage mediante as situações da oralidade. Ou seja, a linguagem não-verbal é responsável por constituir o sentido da fala, dá a vida, visto que o corpo através da tensão, do relaxamento e entre outras expressões vai dizer muito sobre como o sujeito se sente.

Outra contribuição trazida pela sistematização do trabalho com a oralidade diz respeito a essa questão da sensibilidade estética, da produção criativa, do jogo de palavras, da poesia e do poético. Para Lobo (2015), na oralidade, a linguagem poética implica sincronia entre semioses na criação de um instante que convida o interlocutor a uma participação mais efetiva. Interpretar essas combinações de semioses tem se constituído em uma nova demanda para a escola.

SUMÁRIO

Nessa perspectiva, Rojo (2006, p. 50) considera que

Encarar as relações entre escritos, falas e outras linguagens de forma dinâmica e mutuamente relacionada pode nos levar a preparar os alunos, em nossas aulas, de maneira mais adequada para as práticas de leitura, escrita e oralidade dos letramentos múltiplos e multimodais, tão relevantes hoje para o exercício da cidadania e para as práticas culturais no mundo contemporâneo.

Diante do exposto, reiteramos que a oralidade na escola não deve distanciar-se da prática constante de construção dos sentidos presentes na interação, já que, para um uso proficiente de qualquer modalidade, é necessário estabelecer as relações entre discurso e contexto socio-histórico-cultural, explicitar os implícitos, redimensionar os explícitos, ativar a criticidade.

De forma geral, de acordo com Evaristo (2006), o ensino-aprendizagem da oralidade deve incluir o contato e a análise de diversos gêneros para que os alunos possam perceber as especificidades composicionais, estilísticas, temáticas, bem como os traços distintivos que permitirão identificar/reconhecer cada gênero estudado, bem como observar as suas especificidades e elementos comuns e/ou diferentes. Além disso, a autora considera relevante que o estudo de gêneros orais esteja articulado a outros gêneros, num diálogo constante, uma vez que no cotidiano social essa articulação é inerente às interações e aos contextos socio-históricos. Há, ainda, um destaque para uma análise dos fenômenos linguístico-discursivos nos vários níveis (fonológico/fonético, morfológico, sintático, lexical, semântico, pragmático, enunciativo) para que os alunos possam compreender que pistas formais podem fazer remissão a aspectos do contexto socio-histórico.

Ao abordar essa prática em sala de aula, é importante também considerar que linguagem pode e deve ser estudada de vários pontos de vista, ressaltando-se uma abordagem a partir da perspectiva de sua função comunicativa, como uma possibilidade de

realização e finalidade. Para Evaristo, o ensino deve se realizar a partir dos atos de fala, ou seja, “usar a linguagem implica em agir sobre o outro” (2006, p. 48).

Para finalizar nossa reflexão acerca da importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, destacamos que é relevante pensarmos sobre a perspectiva teórica que embasa a nossa proposta pedagógica. Assumimos, ao longo do nosso diálogo (com os potenciais leitores e autores/documentos utilizados) uma perspectiva interacionista, em que são consideradas as demandas sociais de usos da linguagem, a articulação entre as modalidades (oral, escrita e imagética), as variedades linguísticas, as interações entre sujeitos, os gêneros textuais/discursivos, as multissemioses, enfim, os variados aspectos linguístico-semióticos e discursivos.

Para complementar as provocações sobre o ensino da oralidade, como estratégia formativa sugerimos um roteiro para análise de uma proposta de um material elaborado por Débora Cunha Costa Gama, intitulado *Caderno pedagógico: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião*, que compõe a proposta da dissertação: *Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião* (2018)⁶, que apresenta uma concepção de língua/linguagem como espaços de construção de sentidos, no jogo de interação entre sujeitos, o que evidencia uma mudança de paradigmas no ensino de língua materna.

6

O referido material, produzido em 2018, sob o formato de Caderno Pedagógico, encontra-se disponível em: https://riufs.br/bitstream/riufs/7773/2/D%c3%89BORA_CUNHA_COSTA_GAMA%20pdf.pdf

Quadro 2 – Roteiro de análise

- Quadro teórico:
 1. A autora pauta-se na noção de gênero discursivo para produzir a proposta de trabalho. Localize no texto as pontuações (finalidade, contexto de produção, linguagem, perfil dos interlocutores, organização) que a autora faz sobre os gêneros e apresente uma síntese aqui.
 2. A autora faz críticas sobre o lugar ocupado pela oralidade em sala de aula. Quais são essas críticas?
- Proposta metodológica:
 1. A autora, ao demonstrar a escolha metodológica pela sequência didática, apresenta uma discussão sobre as contribuições desse procedimento para o ensino de Língua Portuguesa. Sintetize essas contribuições.
 2. A autora, ao propor uma sequência didática, se apoia na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Qual é a estrutura de uma sequência didática que embasa a proposta do Caderno Pedagógico proposto pela autora?
- Proposta de atividades:
 1. Analise as atividades propostas e verifique quais aspectos foram contemplados:
 - a. Abordagem das características e função social do gênero discursivo estudado.
 - b. Abordagem dos aspectos linguísticos do gênero estudado.
 - c. Abordagem dos aspectos semióticos do gênero estudado.
 - d. Abordagem dos aspectos discursivos do gênero estudado.
 - e. Abordagem do tratamento da informação que qualifica o processo de compreensão e de produção do gênero estudado.
 - f. Abordagem dos processos de produção (quem produz), circulação (em que espaços sociais circula) e recepção (para quem o texto é produzido) do gênero estudado.
 2. Avalie os pontos positivos da atividade proposta
Apresente sugestões para o aperfeiçoamento da proposta.

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

A avaliação da atividade proposta pode ajudar na compreensão de que o trabalho com a oralidade pressupõe o estudo de uma prática de linguagem que permeia o estudo das demais práticas (leitura, produção de textos escritos e análise linguístico-semiótica). Além disso, pode evidenciar que o ensino de Língua Portuguesa, se dimensionado em uma perspectiva discursiva, precisa eleger como objeto de estudo

os gêneros discursivos, em seus processos de produção, circulação e recepção, bem como os projetos de dizer (propósitos enunciativos) e os efeitos de sentido das escolhas linguísticas, semióticas e discursivas realizadas para a efetivação das interações sociais.

Para aprofundar um pouco mais a discussão proposta, recomendamos o vídeo com uma entrevista do pesquisador Marcuschi, para a ampliação de conhecimentos sobre a importância da oralidade. No vídeo, o autor aponta como as diferentes formas simbólicas representam as diversas maneiras de produzir sentido, e como elas são responsáveis pela compreensão e identificação dos gêneros orais, além de identificar que há a uma mistura de gêneros e modalidades, e como é importante observar esse fato, pois alguns gêneros apesar de serem orais, inicialmente, foram escritos, desse modo, sempre haverá características que permaneceram na transição do texto escrito para o oral, como por exemplo, a entrevista. O vídeo pode ser acessado no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=PqH1EjFNeMs>.

Outra questão digna de nota diz respeito ao planejamento das aulas. Nesse momento, é necessário atentar-se para os usos sociais da oralidade, nas diferentes situações do cotidiano, de modo a perceber que as aulas de Língua Portuguesa se constituem como um espaço bastante profícuo para que os alunos possam “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Brasil, 2018, p. 87).

No âmbito dessa discussão, surgem as especificidades dos gêneros orais que circulam na sociedade da informação. Com a disseminação das tecnologias, esses gêneros têm passado por transmutações, seja no que diz respeito aos modos de organização e de funcionamento, seja no que diz respeito aos propósitos enunciativos e alcance geográfico. Essas questões serão tratadas no capítulo que segue.



SUMÁRIO

3

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS ORAIS

Inicialmente, consideramos relevante explicitar o que é um gênero. Resguardadas as diferenças teóricas entre autores que tratam da temática, destacamos que a noção de gênero, em uma perspectiva discursiva, parte do pressuposto da condição de refletirem o uso efetivo da língua pelos sujeitos em interação. Essa condição suscita certo consenso entre pesquisadores de tornar os gêneros objetos de ensino, ou seja, investe-se em um processo de ensino e de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver atividades que “envolvam tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto” (Rojo, 2002, p. 39).

Os gêneros, segundo o círculo de Bakhtin, são enunciados concretos resultantes das enunciações que ocorrem nas diversas esferas da atividade humana⁷. Enunciados concretos dizem respeito aos usos da linguagem para o estabelecimento de interações entre os diferentes sujeitos do contexto social.

Os gêneros se configuram como enunciados, que constituem as práticas de linguagem nas diversas situações comunicativas. Os gêneros são caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Essas características ocorrem simultaneamente em uma enunciação concreta visto que é no momento da enunciação que se definirá como essas características deverão ser

7 Em Bakhtin (2003), o termo “esferas sociais” ou “campo de utilização da língua” é usado para se referir aos espaços sociais das atividades humanas. Assim, há a esfera científica, a literária, a religiosa, a jurídica, a acadêmica, a familiar, a jornalística etc. e em cada uma dessas esferas existem necessidades comunicativas específicas. Cada uma dessas esferas possui, segundo Bakhtin, os tipos relativamente estáveis de enunciados. Esses enunciados estão inseridos nessas esferas sociais e, portanto, refletem aspectos temporais, históricos dessa esfera. Refletem ainda a finalidade e as condições de produção específicas dessas instituições. Por exemplo, na esfera religiosa circulam ladainhas, salmos, evangelhos e orações, entre outros, que abordam conteúdos como súplicas de perdão, ensinamentos, doutrinações e pecado. Por sua vez, na jurídica encontraremos conteúdos temáticos relativos à normatização e regulamentação de condutas sociais, a sanções e assim por diante. Na esfera literária, encontramos poemas, contos, romances que tratam de assuntos diversos (Ferreira; Vieira, 2013).

empregadas. Cada esfera, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. “Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas” (Rodrigues, 2005, p. 164).

A BNCC trata dos campos de atuação que retratam a atividade humana e explicita que a divisão pelos mesmos tem, no componente Língua Portuguesa, “uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (Brasil, 2018, p. 85).

Compreender a indissociação entre aspectos linguístico-semióticos e discursivos permite uma resignificação das propostas de ensino. Se antes o ensino de Língua Portuguesa centrava-se no estudo dos “objetos linguísticos”, como os fonemas, os morfemas, os sintagmas e as frases, a proposta é que esses objetos sejam estudados em conjunto com uma discussão sobre os contextos de usos da linguagem, ou seja, a língua viva realizada em situações reais e concretas de comunicação, ou seja, os gêneros discursivos que constituem as práticas sociais.

Ao considerar as características dos gêneros, Bakhtin (2003) aponta três dimensões:

Quadro 3 – Gêneros discursivos

- a. Conteúdo temático: diz respeito ao conteúdo do enunciado. No entanto, o conteúdo temático está fundamentado em vínculos dialógicos que o enunciado estabelece com outros textos, uma vez que os "enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros" (Bakhtin, 2003, p. 297). O conteúdo temático cumpre o papel de orientador da comunicação discursiva. Ele é o tópico que garantirá a ativação de conhecimentos sociais discursivamente construídos.
- b. Estilo: diz respeito às características expressivas do gênero. O estilo é definido a partir de concepções que o locutor tem a respeito do destinatário (seu grau de letramento, seu conhecimento do assunto a ser tratado, suas convicções, suas concepções de mundo). O estilo se constitui a partir de indícios da individualidade do sujeito (estilo individual – resultante da singularidade do sujeito enunciativo, das escolhas particularizadas do ser na dinâmica discursiva), e dos indícios das práticas de linguagem, das quais a coletividade participa, garantindo-lhe certa estabilidade (estilos de gênero – fruto da convergência dos usos linguísticos, textuais e discursivos reiterados em um dado contexto enunciativo). O estilo está relacionado às escolhas linguísticas feitas para se dizer o que pretende dizer ("vontade enunciativa"), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), registro linguístico (formal/informal, gírias), semioses diversas (imagens, cores, design etc.), tonalidade expressiva, estratégias de interação.
- c. Construção composicional: diz respeito à forma composicional ao esquema geral do texto, assim como sua estruturação textual em partes ("estrutura" do texto, progressão temática, coerência e coesão) ou o modo como ele é organizado na sociedade, como é visivelmente reconhecido. Os enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Tais formas possuem uma organização linguística e discursiva reiterada em determinado campo de atividade humana. Bakhtin (2003, p. 266) define as unidades composicionais como "determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc." A construção composicional cumpre a função de integrar, de sustentar e de ordenar as propriedades do gênero, contribuindo para identificá-lo e distingui-lo diante de outros gêneros, de garantir uma unidade orgânica e, portanto, uma vitalidade ao gênero, sempre a partir do projeto enunciativo (Ribeiro, 2010).

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

O trabalho com gênero permite favorecer a compreensão de que todo texto é produzido por alguém, para alguém, com um determinado objetivo e por meio de modos de organização composicional relativamente estáveis. Assim, o ensino do gênero pode tomar como base o contexto de produção, circulação e recepção, bem como os objetivos, escolhas estilísticas e padrões de linguagem, temática proposta para a construção do projeto de dizer e da proposta de sentidos.

No que diz respeito, de modo mais específico, aos gêneros orais, podemos nos reportar a uma descoberta importante feita por Travaglia *et al.* (2013), que, ao realizarem um levantamento dos gêneros orais existentes na sociedade e cultura brasileiras encontraram uma dificuldade para distinguir gêneros orais e atividades (uma ação social discursivamente realizada, embora haja atividades não discursivamente centradas). Assim, ao caracterizarem a conversação, por exemplo, foi possível identificar muitos gêneros sendo utilizados durante a realização dela (pedidos, depoimentos, casos, relato de experiências pessoais diversos, piadas, solicitações, receitas de cozinha, prescrição de remédios caseiros ou não, conselhos, fofoca, lamento etc.). A conversação seria um gênero? Os enunciados que acontecem no ato da conversação seriam gêneros? Seria um caso de um “hipergênero⁸”? Isso posto, é relevante pontuar que os gêneros orais podem ser compostos por um conjunto de outros gêneros que lhe são constitutivos.

Para além dessa questão, Travaglia *et al.* (2013, p. 4) ainda evidenciam que a caracterização de um gênero oral nem sempre é uma tarefa fácil. Para os autores,

[...] gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido

8 Hipergêneros dizem respeito a um gênero composto por vários outros gêneros (Bonini, 2006). Ex.: e-mail (fotos, solicitação, notícia, agradecimento, convite etc.).

para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita. Assim, por exemplo, a conferência ou a comunicação científica em eventos acadêmico-científicos podem ter uma versão escrita, mas foram produzidas para serem realizadas oralmente.

Os autores destacam que a simples oralização⁹ de um texto escrito não o torna um gênero oral. Para que um gênero seja considerado oral, é necessário que ele tenha como suporte a voz humana e que tenha sido produzido por dada comunidade para ter uma realização oral. Além disso, podem ser considerados gêneros orais também aqueles que têm uma versão escrita, mas que têm uma realização prioritariamente oral, usando a voz como suporte, tais como conferências; representação de peças teatrais, telenovelas e filmes que têm um roteiro ou *script*; as notícias faladas em telejornais e no rádio que geralmente estão previamente redigidas; recontos etc.

Nesse contexto, é possível considerar que

no funcionamento dos gêneros dentro das comunidades discursivas ou esferas de atividade humana há gêneros que são escritos para serem oralizados, como as conferências, as comunicações científicas, as notícias para jornais falados no rádio e na TV, as peças de teatro, as telenovelas, os esquetes humorísticos e estes é que serão considerados gêneros orais e não a simples oralização de qualquer texto. Há outros que são orais na sua origem, mas ganharam e ganham registro na língua escrita para serem preservados ou divulgados na variedade escrita. É o que acontece com as piadas, os casos, as histórias de assombração, os depoimentos na justiça etc. Finalmente há outros que são sempre orais e não têm versão escrita como os repentes, benzeções, leilões etc. (Travaglia *et al.*, 2013, p. 4).

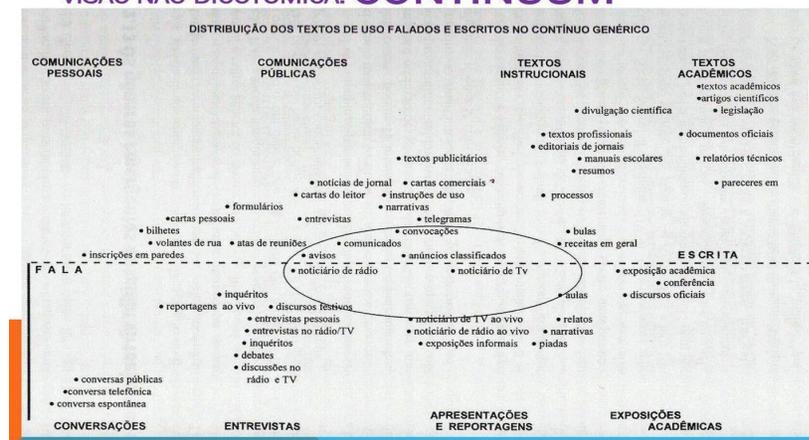
9

A leitura de um texto em voz alta "não pode ser confundida com oralidade, mas é tratada como oralização, que tem como base o texto escrito" (Raimo; Burach, 2016, p.192).

A partir do exposto, é válido pontuar ainda que tomar os gêneros como objeto de estudo, sob o viés da interação, significa “compreendê-lo sob o prisma do contínuo tipológico¹⁰ dos gêneros que trata da relação da fala com a escrita, considerando a diversidade de gêneros (modalidades oral e escrita), seu contexto de produção e de realização; seus objetivos e funções sociais” (Costa-Maciel; Barbosa, 2017, p. 49). A figura, a seguir, elucida a questão do contínuo tipológico.

Figura 3 – Relação entre oralidade e escrita

VISÃO NÃO-DICOTÔMICA: CONTINUUM



Fonte: Koch e Elias (2009).

10

Para Koch (1997, p. 32), “existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos dentre outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários. Assim o conceito de contínuo tipológico fundamenta o ponto de vista de que há mais semelhanças entre as modalidades discursivas da língua do que diferenças entre elas, Marcuschi (2001), o que torna o argumento da dicotomia entre as modalidades discursivas contraditório, porque, a partir desse conceito, é crível corroborar que fala e escrita constituem um mesmo princípio linguísticos e que, sobretudo por esses pretextos, não são estanques, a despeito de seus processos e meios de produção distintos.”

Para Kato (1987), um fator determinante de diferenças entre as modalidades oral e escrita são as diferentes condições de produção, que refletem uma maior ou menor dependência do contexto, um maior ou menor grau de planejamento e uma maior ou menor submissão às regras gramaticais. Assim, uma conversa com um amigo apresenta diferenças de uma conferência de pesquisa. O grau de planejamento determina o nível de formalidade, que pode ir do menos tenso (casual ou informal) até o mais tenso (formal). Assim, como temos o conceito de letramento para nos referir aos usos sociais da escrita, temos também a noção de oralidade para nos referir aos usos sociais da fala. Considerando que fala e escrita são modalidades funcionais, isto é, que se adequam às variadas situações comunicativas de uso da língua pelo falante e estão em relação de complementaridade, não há razões para analisá-las de modo dissociado. Os contextos em que usamos a modalidade falada da língua, em sua maioria, são contextos que também permitem e exigem práticas de letramento.

Dessa maneira, dissociar fala de escrita nessa sociedade é desconsiderar que a língua pode se realizar de modo tanto falado quando escrito em contextos que exigem práticas de letramento e oralidade. Ao escrevermos um bilhete usamos a modalidade escrita da língua, no entanto, ele pode se aproximar muito mais das práticas de oralidade. Ao proferirmos uma conferência, utilizamos uma modalidade falada da língua, porém uma exposição oral dessa natureza se vincula mais às práticas de letramento com os usos especializados da escrita. Assim, entre o polo da oralidade e o polo do letramento, encontramos a possibilidade de produção de textos orais e escritos que se vinculam ora a um polo, ora a outro (Rodrigues-Leite, 2010).



SUMÁRIO

Nesse contexto, Bronckart¹¹ (1999) considera que os textos orais e escritos possuem características que podem ser comuns ou específicas, a depender da situação. Assim, uma caracterização dos gêneros orais, segundo o autor, deve contemplar o conjunto de representações que se tem sobre a situação de produção de um texto, sobre a sua organização textual e sobre a sua linguagem, mobilizando um conjunto de conhecimentos descritos sobre:

- a. A situação de produção de um texto deste gênero, ou seja, qual o seu contexto físico (lugar de produção, o momento de produção, o emissor, a modalidade possível – oral ou escrita –, o receptor do texto) e qual o seu contexto sociosubjetivo, ou seja, qual o lugar social de produção (escola, família, igreja, imprensa etc.), qual a posição social do emissor/enunciador na interação que se dará via texto de tal gênero (pai, professor, presidente, operário etc.), qual a posição social do receptor/destinatário nessa interação (aluno, professor, patrão, presidente etc.), e qual o objetivo (ou objetivos) dessa interação.
- b. A organização textual, ou seja, a *layout*, o conteúdo temático, os tipos de discurso, os tipos de sequência (narrativa, argumentativa etc.) e suas articulações no interior de um texto desse gênero, formando a sua infraestrutura textual.

11 A linguagem é entendida por Bakhtin de tal modo que o sujeito passa a ocupar papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que é a partir dele que se torna possível a compreensão das diversas relações socio-históricas que caracterizam uma sociedade. Esse sujeito histórico produz enunciados, que, na verdade, são acontecimentos que exigem i) uma determinada situação histórica; ii) a identificação dos atores sociais; iii) o compartilhamento de uma mesma cultura; iv) o estabelecimento de um diálogo. (Dias *et al.*, 2011, p. 144).

Para Bronckart (2003, p. 72) "os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos." Essa importante articulação favorece "a ocorrência de textos de diferentes espécies, dada a variedade de situações; por sua vez, esferas propiciam a ocorrência de espécies de textos similares que constituem os gêneros". (Dias *et al.*, 2011, p. 146).

- c. A linguagem, ou seja, os aspectos linguísticos discursivos, nos quais encontramos os mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal e conexão) e os mecanismos de enunciação (modalização e vozes).

Ainda segundo o autor, no caso dos gêneros orais, é preciso considerar também os meios não-linguísticos a que se recorre na produção dos textos. São eles:

- Meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração etc.;
- meios cinésicos: postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicas faciais etc.;
- Posição dos locutores: ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico etc.;
- Aspecto exterior: roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza etc.;
- Disposição dos lugares: lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração etc.

Dessa forma, um ensino de língua deve corresponder a um ensino de gêneros textuais, contemplando esses conhecimentos descritos acima, já que, desse modo, os alunos poderão adquirir saberes relacionados aos modos de agir nas diversas situações de comunicação das quais participam, seja na escola, seja no mundo fora dela.

Para elucidar a questão exposta por Bronckart (1999), consideramos relevante demonstrar os diferentes gêneros orais que circulam socialmente. Travaglia *et al.* (2013) listaram alguns desses gêneros, categorizando-os mediante as esferas de atividade humana em cada um é utilizado.

Quadro 4 – Esferas da atividade humana e seus gêneros

1.	Esfera das relações do dia a dia: entrevista de emprego, fofoca, caso/causa, recados (social e familiar), bronca (repreensão), conselho, discussão (bate-boca, briga), reclamação, lamento, alerta, brinde, cantiga de ninar, discurso, exéquias, juramento, provérbio, nota de falecimento (pode também ser escrito, como as que aparecem em jornais), convite (também pode ser escrito), acusação, agradecimento, atendimento (por exemplo por secretárias, telefonistas), recados (em secretárias eletrônicas ou pessoalmente) etc.
2.	Esferas do entretenimento e literária: cantiga de roda, piada, anedota (é diferente de piada?), peça de teatro (representação), parlenda, reconto, comédia stand up, esquete, repente (improviso cantado ou recitado), bingo (o cantar as pedras, prêmios e vencedores), filme, narração esportiva radiofônica/televisada (de jogos, corridas etc.), telenovela, adivinhação/adivinha, desafio, locução de rodeio, música (a letra da música que só existe como música quando cantada. Fora disso tem-se um poema), entrevistas com celebridades etc.
3.	Esferas escolar e acadêmica: avisos/comunicados feitos em sala de aula por agentes diversos (professores, funcionários da direção ou da secretaria, alunos etc.), palestra/conferência, exposição oral (como nas aulas, pode ocorrer em outras esferas), debate de opinião, debate deliberativo, arguição e defesa de dissertação ou tese ou sobre um assunto estudado ou de monografia/trabalho de conclusão de curso, comunicação de pesquisa (em eventos acadêmico-científicos), entrevista de pesquisa científica, arguição/prova oral etc.
4.	Esfera religiosa: homília, sermão, celebração da palavra, pregação ou prédica, prece/oração, confissão, passe espírita, benzeção, batismo, batismo de fogueira, casamento (religioso, mas há também o civil), consagração, crisma, extrema unção, unção de enfermo, cantos de folia de reis, ladainha, profissão de fé (há profissões de fé religiosas, mas também sobre aspectos filosóficos, sobre cânones artísticos etc.), hinos, cânticos de congadas ou congado, ordenação de padre, batizado, consagração, ângelus, prece/oração/reza, jaculatória (oração curta e fervorosa), missa, testemunho (é um tipo de depoimento que nesta esfera recebe um nome particular), oferenda, leitura de búzios etc.
5.	Esfera militar: comandos, instrução de comandos etc.
6.	Esfera médica: consulta (a anamnese seria parte da consulta), sessão de terapia etc.
7.	Esfera jornalística: notícia, reportagem, comentário (feito por comentaristas econômicos, esportivos, críticos de arte etc.), entrevistas (como as de opinião sobre determinado tópico) etc.
8.	Esfera jurídica/forense: depoimento, defesa, acusação etc.
9.	Esfera policial: interrogatório, denúncia (Não se trata aqui do gênero escrito produzido pelo ministério público, mas das denúncias orais e informais realizadas por cidadãos em geral), depoimento etc.
10.	Esfera comercial e industrial: pregão (de camelô, de vendedor, de feirante etc.), leilão (a fala do leiloeiro), atendimento de call center, transações de compra e venda (pessoalmente ou mediadas), entrevista (de pesquisa de preço e opinião sobre produtos, por exemplo) etc.

SUMÁRIO

11.	Esfera dos transportes: navegação de voo, cancelamento de voo, informes/avisos orais em aeroportos e rodoviárias sobre partidas, chegadas, cancelamentos etc.
12.	Esfera de magia: leitura de mão, praga, leitura de cartas, simpatia etc.
13.	Esferas diversas: depoimento/relatos de experiência de vida (policial, religiosa, de tratamentos, histórico etc.) pedido (social = casamento e outras, comercial etc.), agradecimentos, profissão de fé, dramatização (ver relação com peças de teatro), instruções (de voo, para realização de algo etc.), aviso etc.

Fonte: Travaglia et al. (2013).

Nesse contexto, podemos considerar que características dos gêneros orais se circunscrevem na visão não dicotômica entre as duas modalidades, na questão do *continuum* tipológico (em função dos graus de (in)formalidade dos gêneros), na constituição multissemiótica dos textos orais (paralinguística, extralinguística, cinésica), questões que serão abordadas posteriormente. Assim, cabe ao professor de língua portuguesa promover espaços para a análise dos gêneros orais, considerando o contexto de uso, o conteúdo temático, a organização composicional, o estilo e a função social de cada gênero estudado.

Para compreender melhor as características dos gêneros orais, recomendamos dois vídeos e observe os aspectos que os constituem:

Texto 1: <https://www.youtube.com/watch?v=OUFNC3bjMmc>

Texto 2: https://www.youtube.com/watch?v=WRJXjzX_TX4

Embora tratem do mesmo assunto “Efeito Estufa” e circularem em um mesmo suporte “vídeo”, os textos apresentam características diferenciadas. O texto 1 apresenta linguagem mais técnica, com mais informações em formato de esquemas, supostamente produzido para interlocutores adultos. O texto 2 apresenta linguagem menos formal, imagens em formato de animação, supostamente produzido para crianças. Desse modo, podemos observar que, dependendo do contexto de uso, os gêneros podem assumir características diferenciadas. E é justamente a adequação dessas características que deve ser o objeto de estudo quando se trabalha a oralidade em sala de aula.

Ao trabalhar com a oralidade em sala de aula, é importante considerar as condições de produção do texto: quem produziu (autor-criador, empresa), para quem produziu (crianças, adultos, consumidores...), para que produziu (objetivo comunicativo), como produziu (aspectos relacionados aos processos de textualização). Após essas considerações, é necessário analisar os mecanismos linguístico-semióticos constitutivos do texto analisado e os efeitos de sentido que tais mecanismos indiciam.

Para Evaristo (2006, p. 6-10),

Ensinar oralidade não pode implicar, portanto, apenas se ensinar uma gramática do oral, nos moldes do ensino tradicional de língua, pautado na normatividade aplicada à escrita e que deveria ser transportada para as manifestações faladas, como sinônimo de aprendizagem e domínio da língua, ou como base para um descritivismo abstrato, que isoladamente pouco tem a contribuir na formação dos sujeitos. A oralidade requer o domínio de diversos gêneros, de suas inter-relações com a escrita – sobretudo porque nos inserimos em uma sociedade letrada – e com as outras linguagens. [...] Entendemos aqui que ensinar-aprender oralidade implica muito mais do que identificar turnos conversacionais, elementos e funções da comunicação ou atos de fala realizados nos diversos dizeres. Implica uma reflexão profunda sobre a natureza das relações interpessoais, suas matizes e motivações, seus desdobramentos em termos individuais e coletivos.

Nesse contexto, considerar as características dos textos orais demanda uma análise da situação sociocomunicativa. Assim, se a situação for informal, poderá haver mais repetições, digressões, pausas, correções, interrupções, mudança de turno conversacional de modo mais intenso. No entanto, em situações mais formais, a organização e o funcionamento dos textos orais serão mais aproximados dos textos escritos. Desse modo, ao finalizar essa questão, destacamos que o trabalho com os gêneros orais em sala de aula demanda do professor um conhecimento teórico, uma vez que a

concepção de linguagem como um processo de interação, tal como é defendido pelos autores estudados, exige uma abordagem que congregue não somente o estudo da materialidade linguística, mas também a organização semiótica e discursiva das produções textuais. Essa abordagem implica considerar as práticas de linguagem de modo articulado (leitura, oralidade, escrita e análise linguístico-semiótica) e os modos de constituição dos sujeitos na/pela linguagem.

Os saberes docentes acerca da pedagogia do oral podem propiciar espaços para o acesso dos alunos às práticas mais monitoradas de circulação da linguagem em contextos institucionais, que é o papel da escola.

Para aprofundar as discussões realizadas, assista à entrevista com o professor e pesquisador Travaglia (2005) sobre questões relacionadas aos gêneros que circulam na sociedade. Nesse vídeo, o autor fala um pouco sobre os gêneros que surgiram com o desenvolvimento da tecnologia e da internet, apesar de ser voltado para esse determinado gênero, abordando sobre as questões: como caracterizar um gênero oral e como esses surgem.

Os gêneros, de acordo com o Travaglia (2005), se desenvolvem a partir de uma dada comunidade discursiva, e além de explicar como são caracterizados os gêneros, por meio dos conteúdos temáticos, estruturas composicionais, estilo e o uso da linguagem feita, ou seja, o propósito enunciativo e a situação discursiva irão influenciar na escolha do gênero a ser utilizado para a construção do projeto de dizer. Para aprofundar a discussão, recomendamos o vídeo:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=11&v=grgp7YZ9Gtk

Esse vídeo pode contribuir para um aprofundamento acerca das características dos gêneros orais, visando a aprofundar questões anteriormente discutidas. Após abordarmos sobre as características dos gêneros orais, passamos a uma reflexão sobre o ensino da oralidade e os materiais didáticos.



SUMÁRIO

4

**TRATAMENTO DADO
À ORALIDADE PELOS
LIVROS DIDÁTICOS**

Para tentar compreender melhor a abordagem dada ao ensino da oralidade pelos autores de livros didáticos, é importante lembrar que o ensino da oralidade coincide com a história do Brasil, quando os jesuítas fundaram escolas, nas quais ensinavam a retórica que, no decorrer dos anos, foi se extinguindo. Por volta dos anos 1960, as escolas começaram a ensinar a oralidade, então, os livros didáticos de língua portuguesa, das décadas de 1960, 1970 e 1980 já contemplavam a oralidade, porém as atividades propostas eram reduzidas as habilidades, como ler em voz alta ou recitar um poema, responder oralmente algumas questões propostas, não propiciando, efetivamente, aos alunos experiências de uso da linguagem e vivências autorais como sujeitos produtores de discursos. Nesse período, a escrita teve supremacia (Marcuschi, 1997)¹², fazendo emergir a crença de uma visão negativa de alunos oriundos de práticas de letramento diferentes daquelas requeridas pela escola, o que culmina em consequências diversas, tais como: “português é muito difícil”, “alunos de baixa classe social falam errado”, “os alunos não sabem português” etc.

A situação descrita pode ser evidenciada a partir dos estudos de Marcuschi (1997), que demonstraram o espaço restrito destinado à oralidade nos livros didáticos. O autor pontuou que somente 2% dos manuais didáticos traziam atividades sobre essa prática e que, mesmo assim, muitas delas não tratavam especificamente das práticas orais, mas, sim, da reprodução oral de textos escritos (Marcuschi, 1997).

12

“Postular algum tipo de supremacia ou de superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. [Cronologicamente], a fala tem grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do ‘prestígio social’, a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos e sim de postura ideológica” (Marcuschi, 1997, p. 35-36).

SUMÁRIO

Em 2006, Cavalcante e Melo também desenvolveram um estudo sobre os livros didáticos e destacaram as dificuldades apresentadas pelos autores dos manuais em situar o estudo da fala, uma vez que essa modalidade aparece recorrentemente como um complemento. “São recorrentes os exercícios que se limitam a atividades do tipo: ‘Converse com seu colega’, ou ‘Dê a sua opinião’, ‘Discuta em sala com o professor’” (p. 182).

Em 2012, Cruz desenvolveu outro estudo com o propósito de analisar o encaminhamento das atividades específicas com gêneros orais formais nos livros didáticos. Nesse estudo, o autor constatou que, apesar de os livros apresentarem certo avanço em relação ao estudo de gênero, “de uma forma geral, ainda apresentam atividades descontextualizadas de acordo com as recentes contribuições teóricas e, até mesmo, com os próprios manuais destinados aos professores” (Cruz, 2012, p. 118).

Em estudo inovador, Magalhães e Cristovão (2017) evidenciam que o foco da atenção talvez não devesse se centralizar nas deficiências das abordagens dadas à oralidade pelos materiais didáticos, mas de enrijecer os critérios de avaliação dos livros didáticos, no tocante ao trabalho com a oralidade.

Com as discussões advindas das pesquisas linguísticas interdisciplinares (Linguística, Literatura, Antropologia, Sociologia, Psicologia etc.), com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a criação de parâmetros para avaliação dos livros didáticos (Programa Nacional do Livro Didático), mais notadamente, com a discussão sobre variação linguística, sobre os estudos de letramento e sobre os gêneros textuais/discursivos tem ocorrido um movimento de problematização do tratamento concedido à oralidade pelos livros didáticos.

Consideramos que os livros didáticos já apresentam um avanço quando se propõem a explorar os gêneros textuais/discursivos. Tomado em conjunto com as discussões teóricas apresentadas por



SUMÁRIO

autores diversos, o ensino da oralidade, na perspectiva dos gêneros pode contribuir para a ampliação de habilidades diversas. O estudo do gênero debate, seminário, peça teatral, podcast, depoimentos em vídeos, entrevista oral etc. pode desencadear o desenvolvimento de atividades produtivas em sala de aula. Nessa direção, o trabalho com a oralidade poderá contemplar diferentes aspectos, não apenas aspectos fônicos, fonológicos, de entoação, mas também explorando lugares discursivos de uso do oral, como a própria materialidade do texto oral, seu enunciador, seu lugar de enunciação, suas semioses que lhe são constitutivas.

Silva e Moris-de-Angelis (2003) destacam que embora haja espaços para o desenvolvimento de práticas orais, como contar uma história, fazer entrevista ou debater um tema polêmico, poucas vezes tais práticas são conjugadas a uma reflexão sobre os usos, o que está em jogo é o conteúdo da participação oral do aluno, em vez de uma análise da estrutura composicional e estilística do gênero produzido. Nesse sentido, não basta apenas “colocar o aluno para falar”; é necessário analisar as questões que são constitutivas dos textos orais e refletir sobre os seus usos, de modo a favorecer situações de ensino-aprendizagem que permitam a ampliação dos multiletramentos.

De acordo com Sene (2017), é relevante que o professor reconheça a importância da modalidade oral da língua como instrumento de trabalho e que o aluno possui conhecimento de uma variedade linguística. A partir desse reconhecimento, deve promover espaços para a apropriação de outras variedades, segundo as diferentes situações de uso.

Considerando as diversas situações de uso da linguagem, Cyranka e Magalhães (2012, p. 62) pontuam que “conceber oralidade como prática social na modalidade falada da língua significa, para o ensino, usar os gêneros textuais orais, selecionados a partir das reflexões do corpo docente, contemplando, de fato, uma proposta de prática social e discursiva”.

SUMÁRIO

O tratamento dado à oralidade pelos livros didáticos, ainda que apresente limitações, não representa um empecilho para o trabalho do professor. O livro didático não pode ser tomado como uma proposta pronta, como um discurso de verdade. Ele não deve, no espaço discursivo da escola, ser concebido “como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos usuários (professor e alunos)” (Grigoletto, 1999, p. 68). A autora defende como uma das qualidades dos livros didáticos a concepção clara que se tem do aluno e do professor. Para ela, “o aluno é visto como capaz de refletir sobre a organização do texto, sobre as relações entre organização do texto, suposto propósito do autor, tipo de linguagem e condições de produção”. Nesse contexto, “o professor é concebido também como alguém que tem a capacidade de julgar, pensar e decidir, já que se exige dele mais extensas interações com o aluno, como resultado da reflexão e análise deste último” (p. 73).

Assim, a discussão sobre o tratamento dado à oralidade em livros didáticos pressupõe, também, a implicação de sujeitos interlocutores, participantes do contexto enunciativo. O livro didático se configura como um dos interlocutores, mas não o principal, não é ele que deve determinar a direção do processo de ensino-aprendizagem e das discussões que serão realizadas. O trabalho com a oralidade deve ter o objetivo explícito de promover aprendizagens.

Aprofundando a nossa discussão, ressaltamos a posição de Silva e Mari-de-Angelis (2003, p. 196) que pontuam que

É preciso considerar que a mera proposição de situações mediatizadas pela linguagem oral não é suficiente para que possa pensar em um trabalho de produção e compreensão dos textos orais. Para levá-lo a cabo, é necessário, ao menos, que ao aluno seja orientado – e também o professor – a ‘cuidar do texto oral que será enunciado’. Assim, por exemplo, a construção composicional e o estilo de que o aluno deverá lançar mão para responder uma pergunta não são os mesmos a serem utilizados por ele quando de sua participação em um debate.

A partir da citação, podemos reiterar que o ensino da oralidade, na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos, demanda um olhar atento para "o texto que será enunciado", ou seja, exige habilidades relacionadas à análise da estrutura e do funcionamento de cada gênero trabalhado. Essa posição poderá contribuir, de modo mais efetivo, para a promoção de aprendizagens articuladas à vida cotidiana, o que pode favorecer a qualificação dos processos de atuação na sociedade e no exercício da cidadania.

Em estudo realizado por Storto e Brait (2020), o qual partiu de uma análise de uma coleção de livros didáticos voltados ao Ensino Fundamental, anos finais, as autoras constataram que o trabalho com gêneros orais não é suficiente nem coerente com a pedagogia do oral defendida mais recentemente no Brasil. A partir dessa constatação, as autoras destacam a relevância de a produção de gêneros orais ser solicitada a partir uma contextualização teórica adequada e suficiente para os estudantes. Há, ainda, questões interessantes na pesquisa realizada que merecem ser destacadas: (a) muitas vezes, a oralidade esteve marcada apenas como uma oralização da escrita, (b) o trabalho com os aspectos dos gêneros do discurso (conteúdo temático, construção composicional, estilo do gênero e dos interlocutores, esferas de produção, circulação e recepção etc.) denota o que os autores consideram que entendem como conteúdo temático, em detrimento dos demais aspectos; (c) o estilo do gênero e as esferas de atividade em que o gênero estudado circula são os componentes genéricos pouco explorados pelo material analisado. As autoras ainda criticam a proposta que considera ser mais importante expor o aluno a vários gêneros do que a trabalhá-los mais profundamente. Para as autoras,

É necessário realizar, em sala de aula, atividades variadas que envolvam a oralidade e gêneros discursivos orais, de modo que o estudante os domine e ganhe segurança para conhecê-los, reconhecê-los, produzi-los, para, por conseguinte, ser autor de sua oralidade, de sua expressão oral, já que a oralidade é rica e permite muitas possibilidades

SUMÁRIO

de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo' (PARANÁ, 2008, p.55). Na esfera escolar, é fundamental o papel do professor, ampliando e adequando o trabalho com gêneros orais oferecido nos livros didáticos. Para que ele possa realizar essa ampliação e as adequações necessárias, ele precisaria, antes de tudo, ter em sua formação inicial ou contínua, conhecimentos teóricos e metodológicos que lhe permitissem reconhecer as limitações do livro didático e, aí sim, ele, de forma crítica e produtiva, munido de estudos condizentes com as atuais pesquisas sobre ensino, oralidade e gêneros orais, realizar uma pedagogia do oral (Storto; Brait, 2020, p. 23).

Ao considerar o papel do professor no encaminhamento de práticas educativas responsivas ativas, que impliquem o aluno como sujeito do processo de enunciação dos discursos orais, as autoras destacam que o material didático se configura apenas como um material de apoio ao professor.

De acordo com Marcuschi (1997), há alguns problemas encontrados nas atividades apresentadas pelos livros didáticos, que merecem atenção pelo fato de evidenciar equívocos em relação à oralidade.

SUMÁRIO

Quadro 5 – Equívocos em relação à oralidade

Falta de uma precisão conceitual para tratar a oralidade: há uma confusão entre as designações, tais como gíria, dialeto e regionalismo, o que inviabiliza tradições culturais importantes para o estudo da língua.
Dicotomização entre língua padrão (equivalente à escrita) e não-padrão (equivalente à fala): o que ocasiona uma visão monolítica e uniformizada da língua e a desvalorização da língua falada, ocasionando o surgimento de uma ideia de modalidades opostas e de preconceitos linguísticos.
Limitação da língua falada à dimensão lexical restrita a usos de gírias, coloquiais e simplificados, o que parece evidenciar uma concepção de inferioridade dessas construções.
Centralidade nas atividades de reescrita de expressões descontextualizadas tidas como coloquiais para a linguagem culta, o que dificulta o reconhecimento do contexto de uso.
Abordagem pontual de questões não relevantes, o que culmina na exploração de questões muito particulares do funcionamento da linguagem (construções gramaticais muito específicas, uso de alguns tempos verbais, colocação de pronomes), que não evidenciam a relação fala-escrita e nem caracterizam os processos e estratégias de funcionamento da oralidade.
Focalização do gênero diálogo como instrumento para demonstrar a presença de estratégias de fala, como se o discurso direto não existisse na língua escrita.
Predomínio de atividades de oralização da escrita ou atividades que culminam com textos escritos não necessariamente constituídos a partir de uma discussão sobre a questão tratada oralmente.
Falta de atividades que explorem a consciência sistemática das relações entre fala e escrita como duas modalidades importantes para as interações sociais e para a formação cultural de um povo.
Enfoque simplista e discriminatório para textos com linguagem regionalista, como a literatura em cordel ou poemas populares.
Predomínio da variação linguística no âmbito da fala, ignorando-se a variação na escrita e de um enfoque que não explora de modo consistente as formas de construção de sentido na fala.

Fonte: Marcuschi (1997).

SUMÁRIO

Marcuschi (1997), após discorrer sobre os principais problemas encontrados nos livros didáticos, propõe alguns questionamentos e encaminhamentos:

1. Em que se distinguem as falas de diversas regiões do país? Temos ou não uma suposta unidade linguística? Para a construção de conhecimentos acerca dessa questão, a proposição de análise de gravações de falas ou de textos audiovisuais (entrevistas, debates etc.) pode representar uma estratégia metodológica profícua.
2. O que leva um indivíduo a distinguir uma pessoa de outra pela fala? O que é que a fala revela em relação aos falantes? Problematicar essa questão pode favorecer uma percepção mais crítica acerca da organização e funcionamento dos gêneros orais e das suas relações com o contexto social e com as construções culturais.
3. Quais são as diferenças típicas entre a fala no caso de uma conversa no bar e um debate em sala de aula ou outras situações imagináveis? O trabalho com a diversidade de gêneros textuais da fala pode permitir ao aluno perceber as diferenças existentes entre os enunciados em seus contextos de usos. A argumentação na língua falada tem alguma característica própria? Como é que as pessoas fazem para convencerem umas às outras? A discussão sobre essa questão pode favorecer a identificação da presença e dos objetivos de atividades que possibilitem explorar as diferentes dimensões do ensino de língua, tendo por núcleo a oralidade.

Embora a discussão apresentada por Marcuschi seja datada de 1997, as problemáticas apontadas e os encaminhamentos propostos ainda apresentam pertinência, dada à complexidade dos fenômenos que constituem a modalidade oral e às limitações dos livros didáticos e dos processos de formação de professores para um tratamento mais discursivo dos gêneros orais em espaços escolares.

Às questões elencadas pelo autor, acrescentamos:

1. Há lugar nos livros didáticos para o trabalho com os gêneros orais? Há propostas para que os alunos possam utilizar a fala pública em situações reais de interação? Que tipos de atividades são mais recorrentes?
2. Os professores participam de cursos de formação para uma utilização mais profícua da proposta dos livros didáticos?

Nesse contexto, consideramos que o papel do professor é relevante para uma utilização mais reflexiva dos livros didáticos, seja complementando as atividades propostas por este tipo de material, seja desprezando propostas que não apresentem adequação aos propósitos de um ensino da oralidade em uma perspectiva que implique os sujeitos e os processos de produção de sentidos.

Destacamos que os livros didáticos são instrumentos importantes para a organização e para a sistematização de uma proposta de ensino de língua portuguesa. No entanto, cabe ao professor atuar como o regente da orquestra, ou seja, conduzir, em conjunto com os alunos, o processo de ensino-aprendizagem, por meio de práticas de linguagem, que, efetivamente, promovam deslocamentos acerca dos modos de ser e de estar no mundo, dos modos de falar e de escrever, dos modos de interagir e de se constituir como um sujeito da linguagem.

Consideramos ainda importante destacar que conhecer o tratamento dado ao trabalho com a oralidade pelos livros didáticos facilita a sistematização de ações didáticas que podem favorecer o atendimento ao que se espera do tratamento a ser dado à oralidade pelos livros didáticos. Essas expectativas são explicitadas pelo Guia de Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (Brasil, 2018, p. 14-15),

Na escola, a oralidade torna-se objeto de conhecimento (características, usos, diferenças em relação à língua escrita) e também objeto de desenvolvimento de habilidades de uso diferenciado em situações que requerem diferentes graus de formalidade ou atendimento a convenções sociais. Assim, o eixo Oralidade inclui conhecimentos sobre as diferenças e semelhanças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade nas mais diversas interações comunicativas formais e convencionais. Esse eixo inclui também o conhecimento das variedades linguísticas da língua oral e a criação de uma atitude de respeito frente a essas variedades, desenvolvendo uma atitude fundamental para o enfrentamento e desconstrução de preconceitos linguísticos.

Nesse sentido, acreditamos que o acesso às informações sobre as recomendações feitas pelos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Curricular Comum, propostas das Secretarias Estaduais de Educação e das Secretarias Municipais de Educação), às exigências do PNLD e às propostas dos livros didáticos adotados pelas escolas poderá possibilitar ao professor uma análise crítica do lugar ocupado pela oralidade em sua prática pedagógica. Desse modo, esse professor terá condições de potencializar ou enriquecer as propostas apresentadas pelos livros didáticos.

Segundo o PNLD (Brasil, 2018, p. 29), ao utilizar os livros didáticos, o(a) professor(a):

- Deverá se atentar à necessidade de ampliar a diversidade dos textos orais a serem explorados com os(as) estudantes(as), promovendo a reflexão sobre as funções sociais dos gêneros propostos, assim como sobre a adequação em relação ao uso da linguagem mais ou menos formal em função da situação comunicativa.

SUMÁRIO

- Chamar a atenção do(a) educando(a) para o uso de recursos paralinguísticos (tom de voz, entonação, velocidade da fala, postura, gestos, expressões, olhares) e a necessidade de ajustar a produção oral às características do gênero estudado e o contexto comunicativo.
- Criar situações que permitam refletir com os(as) estudantes(as) sobre as possibilidades de variação linguística nos gêneros orais.
- Promover a exploração da oralização, da expressividade na leitura, além de sistematizar de modo mais enfático aspectos envolvidos na distinção fala/escrita em função do gênero.
- Desenvolver propostas que enfatizem a argumentação, por meio da linguagem oral, orientando os(as) estudantes a defenderem seus pontos de vista, discutindo valores e condutas.
- Estimular o aluno a se posicionar diante de um determinado tema e a respeitar as opiniões contrárias à sua, contribuindo, assim, para um ambiente que respeita e acolhe a diversidade em sentido amplo.

Reiteramos que o trabalho com a oralidade representa uma possibilidade de inserção social, uma vez que o uso público da fala é uma habilidade que precisa ser explorada pela escola, uma vez que os contextos sociais em que os alunos vivem nem sempre possibilitam o acesso a espaços formais de interação e aos usos reflexivos sobre modos de produzir sentidos. Nesse sentido, é importante que o professor tenha conhecimento do contexto social em que o aluno está inserido e das possibilidades de situações sociais em que os sujeitos possam ser demandados a participar. Assim, a preparação de diferentes atividades didáticas, envolvendo escuta, compreensão e produção de gêneros orais pode propiciar espaços para que os alunos possam desenvolver pensamentos críticos, autonomia e criar sua própria voz para defenderem seu ponto de vista, nas diferentes situações do cotidiano social.

Considerando as diferentes possibilidades formativas, sugerimos um vídeo, no qual Carlos Alberto Faraco, linguista e professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), fala sobre a importância de se trabalhar oralidade nas escolas, além de apresentar algumas sugestões de como esse trabalho pode ser feito, de acordo com os diferentes contextos e expondo a importância de buscar diferentes métodos de ensino, até mesmo, o uso das tecnologias como uma ferramenta de auxílio, visto que fazem parte do cotidiano dos alunos. Além de tratar a respeito das variações linguísticas que estão presentes no ambiente escolar.

https://www.youtube.com/watch?v=c_8pQ0534tY&t=100s

O vídeo aborda questões relevantes para o trabalho com os gêneros orais, tais como recursos didáticos, com foco para o trabalho com a variação linguística em sala de aula, buscando explorar o contraste entre os diferentes falantes a partir das experiências do cotidiano. Para aprofundar a discussão, a próxima seção abordará os encaminhamentos metodológicos relativos ao trabalho com a oralidade em sala de aula.



SUMÁRIO

5

**ESTRATÉGIAS
METODOLÓGICAS
PARA O ENSINO
DA ORALIDADE**

Pensar em metodologias implica uma reflexão sobre um conjunto de aspectos que contextualizam a ação educativa do professor. Entre esses aspectos merecem atenção os objetivos do ensino, os conteúdos selecionados, o contexto dos alunos, os saberes e os valores do professor, os recursos didáticos, os tempos e os espaços escolares etc. Nessa direção, ao discutir a questão das estratégias metodológicas, considero que é necessário provocar uma reflexão acerca dos objetivos do trabalho com a oralidade em sala de aula.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) apresentam que o ensino de língua portuguesa deve possibilitar ao aluno o domínio da expressão oral, com vistas ao uso público da linguagem, buscando adequação à situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; à finalidade ou à intenção do autor; ao tempo e lugar, material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, considerando as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Diante dessa assertiva, o documento referenciado organiza a prática da oralidade em dois grandes processos: escuta e produção de textos orais.

Em relação à escuta, os objetivos propostos pelos PCN (Brasil, 1998) privilegiam os seguintes aspectos: (a) ampliar, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto; (b) reconhecer a contribuição dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); (c) utilizar a linguagem escrita, quando for necessário, como suporte para registro, documentação e análise; e (d) ampliar a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.

Discorrendo sobre essa questão, Carneiro (2016, p. 32) considera que o trabalho com a escuta de textos não pode ficar limitado à ação de ouvir a leitura feita pelo professor ou colegas. Para a autora:

Faz-se necessário sistematizar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pautando-o na escuta ativa de textos, em moldes diferentes dos propostos até então. Essa atividade precisa permear a audição de vários discursos, de oral espontâneo e de oral formal, levando os alunos a adentrarem a língua para compreendê-la e, por conseguinte, usarem-na melhor. A escuta ativa deve estar voltada para despertar no aluno o interesse pela sua fala ao analisá-la, ao identificar suas propriedades, ao diferenciá-la da escrita num *continuum* e não de modo dicotômico e preconceituoso. A escuta desguarnecida de propósito, feita nos moldes do 'ouvir por ouvir', sem observação, sem lastro teórico resultará em desperdício de tempo pedagógico e de aprendizagem.

A escuta ativa pressupõe uma série de questões: escutar para registrar, para saber a vez de falar (a troca de turnos) e respeitar o interlocutor, para reconhecer elementos não verbais, para interagir com os pares, para refletir sobre os modos de organização e funcionamento da linguagem, de modo especial, sobre a questão do *continuum*, em que as semelhanças e as diferenças entre fala-escrita estejam pautadas na (in)formalidade demandada pelas situações discursivas. Escutar pressupõe uma decisão, uma resposta, ainda que seja manter-se em silêncio. Desse modo, a reflexão sobre o processo de escuta deve ser planejada e explorada nas atividades de análise da modalidade oral.

No que tange ao outro processo que organiza a prática da oralidade – produção de textos orais – os PCN preveem que o trabalho contribua para que o aluno seja capaz de: (a) planejar a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; (b) considerar os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;

(c) saber utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos; (d) monitorar seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; (e) considerar possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais.

Abarcando esses objetivos, Fiad e Costa Val (2014, p.1) postulam que o trabalho com a produção de textos orais deve considerar a língua como um fenômeno social, uma forma de ação e de interação social, ou seja, “produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação. O texto é resultado de um processo em que os sujeitos interagem através da linguagem”. Ao interagir, os sujeitos mobilizam habilidades para compreender e produzir sentidos, concordar ou discordar de posições, interrogar seus interlocutores, enfim, para (com)partilhar saberes e experiências. Para realizar tais ações de linguagem, os sujeitos precisam (inter)agir discursivamente nas práticas sociais e isso demanda uma adequação dos modos de dizer.

As autoras esclarecem que

Nas situações cotidianas de comunicação oral, quem fala precisa planejar e produzir seu texto quase simultaneamente; não há tempo para pensar antes de definir o que dizer. Por isso, na conversa, são comuns as hesitações, as pausas, as autocorreções. É como se o ‘rascunho’ saísse junto com o texto. Nessas circunstâncias, levar em conta o contexto é fundamental: o que tenho a dizer? Posso dizer agora? Em que ambiente ocorre a comunicação? Quem são meus interlocutores? O que eles sabem, do que eles gostam? O que eles pensam de mim? Que tipo de relação existe entre nós (intimidade, inimizade, distanciamento)? Que lugar social cada um de nós ocupa (pai/filho, professor/aluno, patrão/empregado, vendedor/comprador, namorado/namorada)? Que expectativa e que disposição têm meus interlocutores quanto à minha participação nessa conversa? A percepção do locutor

sobre o contexto é que o guia na produção de sua fala. Mas o contexto é dinâmico, muda no decorrer da interação. Por isso o falante fica atento aos sinais que pode captar: estão entendendo? Estão gostando? Devo continuar? Devo insistir em tal opinião? Devo parar? Essas mesmas questões se colocam em situações informais de escrita e também em condições públicas e formais de uso tanto da linguagem oral quanto da linguagem escrita. A figura do interlocutor – distante, ausente, desconhecido, ou apenas imaginado – está sempre presente na interação verbal e orienta a produção do texto (Fiad; Costa Val, 2014).

Ao abordar a questão dos objetivos do trabalho com a oralidade, é relevante contextualizar os processos de produção, circulação e recepção dos textos orais, uma vez que o estudo dos textos deve considerar o contexto discursivo. Para a produção, mais especificamente, é importante que seja estabelecido um planejamento que irá ajudar ao falante a se comunicar de modo a atender às demandas da situação de interação e a propiciar o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos usos da fala pública.

No que tange aos conteúdos de ensino, os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018) consideram que o trabalho com a oralidade deve estar pautado no estudo dos gêneros textuais/discursivos.

Após destacar a relevância de metodologias que partem da exploração de gêneros textuais/discursivos, o documento prevê ainda que sejam trabalhados a articulação entre elementos linguísticos e semióticos (elementos não verbais, como cores, imagens, sons), identificação de marcas discursivas que evidencie intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso (modalizadores, por exemplo); estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais (notas de aulas, por exemplo); identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano (cordel, por exemplo).

Para a produção de textos orais, o documento acrescenta que os conteúdos a serem trabalhados devem contemplar o planejamento prévio da fala, considerando o contexto discursivo (intencionalidades do locutor, perfil do interlocutor, exigências da situação e dos objetivos pretendidos. Além disso, deve ser explorada a seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais para a elaboração do projeto de dizer, bem como de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição. Soma-se a isso o ajuste da fala em função da reação dos interlocutores (posicionar-se em relação ao ponto de vista dos interlocutores para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo).

Diante do exposto, destacamos, ainda, a relevância de o contexto sociocultural dos alunos ser considerado na seleção/proposição de estratégias metodológicas, para uma adequação das atividades didáticas às necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. Nesse contexto, Marcuschi (2005, p. 24) salienta que “certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua.” Assim, o autor destaca que a relevância da compreensão, por parte dos alunos, do fenômeno da variação linguística (sotaque, dialetos, tradições linguístico-culturais), dos níveis da língua, com relação às formas de realização (espontâneas e formais), das escolhas lexicais, das questões ligadas à polidez, aos aspectos interpessoais, às relações culturais, entre outros. Todas essas questões podem contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho linguístico-discursivo dos alunos, situando-os em seu lugar de fala, mas deslocando-os para novas formas de interação.

Considerando o contexto de ensino da oralidade, Leal, Brandão e Lima (2012, p. 16) reiteram que

é necessário definir objetivos didáticos explícitos relativos a pelo menos quatro dimensões que desenvolvem o trabalho que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral.

São elas: valorização de textos de tradição oral; oralização do texto escrito, variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais.

De um modo geral, para as autoras, valorizar a tradição oral contribui para a construção e manutenção de diferentes expressões da cultura do país e da própria comunidade e para a ampliação de oportunidades para que os alunos possam assumir o papel de agentes de cultura, seja na disseminação das produções, seja na preservação das tradições.

Em relação à oralização do texto escrito, as autoras destacam a relação entre oralidade/leitura/escrita, uma vez que a oralização abarca o uso de diferentes recursos utilizados nas práticas de linguagem para o contexto da comunicação oral. Desse modo, são consideradas a altura da voz, a velocidade, o gerenciamento de pausas, captar a atenção da audiência, gerenciar o suspense, considerar a gestualidade, postura, olhar, atitude corporal etc.

No que diz respeito às variações linguísticas e relações entre modalidades, as autoras apontam para a natureza dinâmica e multi-variada da expressão oral, com destaque para questões relacionadas ao preconceito linguístico. Isso implica considerar as descrições de diferentes formas dialetais e propor reflexões acerca de fatores que provocam diferenças nos modos de falar e de escrever.

Por fim, no que tange à produção e compreensão de textos orais, as autoras sinalizam para a relevância dessas práticas serem realizadas em atividades autênticas, ou seja, contextualizadas, que permitam aos alunos o desenvolvimento de atitudes de respeito, ao monitoramento do tempo de fala, a escuta atenta ao outro, até conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de gêneros de circulação em contextos mais formais (seminários, debates etc.). Assim, questões ligadas ao nível de formalidade e tipos de papéis (a serem) assumidos nas interações com interlocutores são importantes para o desenvolvimento de habilidades de uso da língua para atender a diferentes finalidades sociais.

Na discussão sobre as estratégias metodológicas, a nosso ver, ainda devem ser aludidos os saberes e valores dos professores, que, por meio de suas concepções (linguagem, ensino, metodologias, avaliação etc.), poderá enveredar por diferentes caminhos. Assim, os PCN (Brasil, 1998) pontuam que o trabalho com a oralidade não deve ficar circunscrita a servir de instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos. A concepção do professor de que a sala de aula é um lugar de construção de conhecimento, que é um mero espaço físico, mas um espaço de interação, pode influenciar na busca de estratégias que valorizem a trocas de opiniões, de negociações de sentido e de avaliação pedagógica. Para o documento,

Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo). No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominar a fala pública demandada por tais situações (Brasil, 1998, p. 25).

Nesse sentido, reiteramos que as concepções dos professores sobre os modos de constituição da língua falada, de seus usos, de seus recursos/mecanismos além de influenciar nos modos de encaminhar a prática educativa, ainda determinam a seleção de recursos didáticos e da organização dos tempos e espaços escolares. Os espaços e os tempos escolares poderão ser (re)organizados a partir de uma perspectiva interacionista, que pode favorecer a formação de alunos cidadãos, aptos a manejar a língua para se integrar,

SUMÁRIO

de maneira efetiva e consciente, na sociedade da qual fazem parte, contribuindo para a promoção do diálogo e da troca de ideias e saberes entre os sujeitos (Leal; Gois, 2012).

Nessa direção, Nonato (2017) considera que a oralidade possui um estatuto autônomo em relação a dois pontos de vista. Do ponto de vista dos objetos de ensino ou conteúdos, selecionam-se saberes relativos aos modos de funcionamento sociodiscursivo, à organização textual e aos recursos linguísticos de: (a) gêneros orais (formais e públicos), como o debate, a assembleia e a exposição oral; (b) gêneros textuais em que a oralidade é representada pela escrita, como aqueles da cultura popular ou oral: cordel, mitos, provérbios e lendas; e (c) gêneros textuais em que a oralidade aparece estreitamente combinada com a escrita e com outros sistemas semióticos (imagens fixas ou animadas, gestos, cores, sons etc.), como ocorre com os gêneros das mídias impressa, televisiva e digital (HQs, programas televisivos, emissões videogravadas, jogos digitais, *gifs*, memes ou *podcasts*, filmes de animação etc.). Do ponto de vista dos métodos de ensino (instrumentos didáticos e atividades), propõe-se que a abordagem da oralidade ocorra no seio de práticas de recepção e produção que reencontrem e ampliem as experiências e os repertórios culturais dos indivíduos que chegam à escola. Exemplo desse esforço é a necessidade que adquire o princípio de contextualização do saber pela proposição de percursos de ensino e de aprendizagem mais ou menos flexíveis, em sequências ou projetos didáticos (Nonato, 2017).

Além das contribuições de Nonato (2017), podemos destacar os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que consideram relevante desenvolver exercícios múltiplos e variados para que o aluno possa apropriar-se de noções, técnicas e instrumentos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades orais e escritas.

Nessa perspectiva, Soares (1999, p. 22) adverte

SUMÁRIO

Não basta [...] que atividades de linguagem oral sejam consideradas apenas como oportunidades de interação oral com o professor e os colegas; elas precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais frequentemente em situações mais formais, que exigem preparação e estruturação adequada da fala, textos de diferentes gêneros.

Assim, a organização de estratégias metodológicas deve contemplar os diferentes gêneros textuais/discursivos na modalidade oral, as diferenças entre as modalidades oral e escrita, as especificidades de cada situação discursiva, o perfil dos interlocutores etc.

Ainda em relação às estratégias de ensino da oralidade, Barros (2015) considera que as práticas educativas têm por princípio basilar possibilitar o aluno a reconhecer as diversas variantes da língua e distinguir entre o que é formal e informal, propiciando situações de ensino que promovam a discussão acerca das regras de uso da linguagem em diferentes situações comunicativas, incentivando-o a adquirir termos novos, reconhecer desvios no uso do padrão e corrigi-los e a refletir sobre a organicidade da fala, a partir da perspectiva dos registros, das funções e da situação de comunicação.

Consideramos que as estratégias deverão contemplar o estudo das características de situações discursivas que a delimitarão como formal e/ou informal e a tipificação dos gêneros orais, no intuito de adequar a fala à situação comunicativa.

Ampliando essa questão, Marcuschi e Dionísio (2005) ressaltam que a organização didática do oral, como objeto de ensino-aprendizagem, deve partir do estudo das características (multimodais) que envolvem a produção e a compreensão de gêneros orais específicos (públicos formais), tendo em vista a insuperável interdependência entre oralidade e letramento.



SUMÁRIO

Como podemos observar, o ensino da oralidade se reveste de complexidade, seja pela dinamicidade dos processos de interação oral, seja pela diversidade de questões implicadas nos modos de organização e de funcionamento dos gêneros orais.

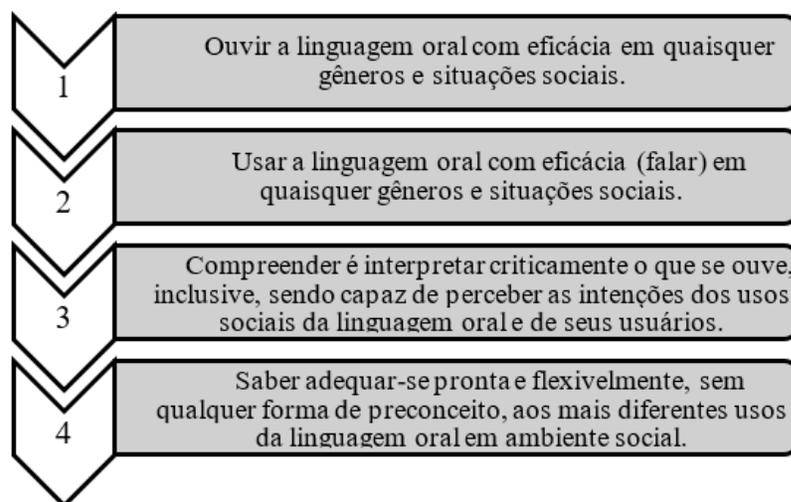
Discorrendo sobre os principais desafios enfrentados pelos professores no encaminhamento das práticas educativas, Nonato (2017) considera que as dificuldades se relacionam:

- À natureza dos temas – próximos às experiências e aos interesses dos alunos e, ao mesmo tempo, distantes de umas e de outros pela complexidade de repertórios culturais que permitem mobilizar, o que pode permitir fugir, por exemplo, à redução do processo de produção da opinião à emissão de “contra” ou “a favor” desprovida de informação;
- às estratégias e aos recursos textuais de formulação e reformulação dos repertórios temáticos gerados com vistas à exposição pública. Esse desafio supõe questões bastante instigantes, como a relação entre **oralidade e escrita**: note-se que o processo de produção do debate oral, por exemplo, ocorre imbricado à produção de um conjunto de textos escritos e orais, entre os quais, as notas escritas pelos alunos em seus cadernos e os diálogos orais que estabelecem nas atividades em grupo, quando do planejamento do debate.
- aos modos de **vocalização pública** dos repertórios temáticos selecionados e (re)formulados, para um dado auditório. A elocução propriamente dita do gênero textual permite promover ações de apreciação das produções realizadas, à medida que elas ocorrem e ao final delas, ocasiões em que os alunos podem distanciar-se de suas próprias ações e daquelas dos colegas para pensar sobre elas (avaliá-las, ajustá-las, reforçá-las etc.) (Nonato, 2017).

O trabalho com a oralidade deve, então, se efetivar em diferentes situações de uso – desde situações mais coloquiais, sem muito planejamento, como conversas espontâneas sobre uma determinada temática, até situações mais complexas, com maior demanda de planejamento, como uma exposição oral, por exemplo. Os objetivos de cada atividade devem ser planejados de acordo com o contexto social dos alunos, buscando articular conhecimentos prévios e saberes a serem construídos.

No esquema a seguir, que teve como base o proposto por Carvalho e Ferrarezi (2018), explicitamos de maneira mais clara o que foi discutido até aqui.

Figura 4 - Síntese sobre o ensino da oralidade



Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Para o trabalho com a oralidade, uma das estratégias metodológicas recomendadas por diferentes autores são as seqüências didáticas, que possibilitam a sistematização do trabalho com um determinado gênero. A partir de uma *seqüência didática*, o professor pode realizar um trabalho articulado em vários eixos de ensino (leitura, produção

escrita, oralidade e análise linguística), bem como organizar os alunos de diferentes maneiras (em pequenos grupos, duplas, individualmente ou coletivamente), de acordo com os objetivos didáticos e as necessidades dos estudantes, possibilitando aprendizagens diferentes.

Considerando as potencialidades das sequências didáticas para o ensino da oralidade em sala de aula, recomendamos a leitura de uma proposta de trabalho com o gênero entrevista oral¹³. As autoras Analize de Jesus Andrade, Jussany de Jesus Oliveira e Maria Aparecida dos Santos (2016) apresentam uma sequência didática em que conjugam diferentes gêneros orais e promovem diferentes atividades que podem dinamizar o processo de aprendizagem.

Além de uma sequência de atividades, o plano apresentado pelas professoras possui sugestões de vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=pkduLIJgks0>), que trata do *bullying*; estudo das características do gênero, com utilização de exemplo. No entanto, falta a exploração das diferentes semioses que compõem o gênero entrevista, tais como postura, entonação, pausas, troca de turnos etc.

Outra atividade que favorece uma reflexão sobre a oralidade é a retextualização, que pode ser caracterizada como o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. No cotidiano social, a atividade de retextualização ocorre de modo notadamente recorrente, para atender aos mais diversos propósitos comunicativos. Embora esse processo aconteça naturalmente, trata-se de uma questão que envolve operações complexas que interferem tanto na linguagem e no gênero como no sentido, uma vez que se opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação interlocutiva, porque é um novo texto que será produzido: “trata-se de atribuir novo propósito à interação, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção e recepção” (Benfica, 2014).

A retextualização implica alterações substanciais no texto, em função do novo propósito enunciativo ou dos gêneros envolvidos na atividade. Para a autora, “são várias as possibilidades de retextualização: de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito, entre outras” (Benfica, 2014).

Para ter acesso a uma atividade de retextualização, recomendamos o acesso ao vídeo, disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cu5E9bztyRQ/>. Como podemos observar há uma retextualização do conto escrito para a produção multissemiótica.

Outro material relevante para a discussão sobre o ensino com a oralidade é a videoconferência *A Oralidade também se ensina* (2023), que traz um diálogo com Dolz, sobre as práticas de linguagem oral. O vídeo encontra-se disponível no endereço:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/educacao-e-cultura/artigo/1783/videoconferencia-a-oralidade-tambem-se-ensina>

Na referida videoconferência, é possível entender que a escola precisa desempenhar ainda mais o papel de incentivadora no que se refere à prática da oralidade, melhorando, assim, as práticas de linguagem. Nessa conversa, Dolz traz para nós sinalizações sobre como ajudar o aluno a desenvolver habilidades para o uso público da comunicação oral, que seria por meio dos gêneros, conforme destacamos anteriormente. O autor destaca a importância de levarmos o aluno a debater, explicar, realizar entrevistas e entre outras tantas práticas, que servem de ferramentas para o ensino da oralidade.

Após discutirmos sobre as estratégias metodológicas mais indicadas para o ensino da oralidade, retomamos uma questão anteriormente já abordada, mas que merece um aprofundamento. Nos documentos oficiais, há várias partes que mencionam que as práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção de textos e análise

linguística e semiótica) são consideradas práticas linguístico-discursivas. Essa noção amplia a concepção de linguagem, uma vez que ao desenvolvermos nossa prática pedagógica, contemplaremos não somente os aspectos presentes na materialidade do texto (questões formais, como regras gramaticais, questões fonológicas/ortográficas, coesão etc.), mas também as condições de produção, circulação e recepção dos discursos, os projetos de dizer, os efeitos de sentido, questões ideológicas etc. Assim, considerar a oralidade uma prática linguístico-discursiva representa uma compreensão conceitual relevante para o encaminhamento das práticas de ensino, uma vez que as concepções assumidas pelo professor estão intrinsecamente relacionadas aos modos de pensar e de propor as atividades no contexto da sala de aula. Essa questão será aprofundada no capítulo seguinte.



SUMÁRIO

6

**ORALIDADE COMO UMA
PRÁTICA LINGUÍSTICO-
SEMIÓTICO-DISCURSIVA**

Ao caracterizar a oralidade como uma prática de linguagem que é constituída por dimensões linguísticas, semióticas e discursivas, consideramos ser necessário abordar a questão das concepções de linguagem, que fundamentam os processos de ensino. Várias pesquisas que versam sobre o ensino de língua portuguesa convergem na afirmação de que a concepção de linguagem assumida pelo professor influencia, notadamente, na prática pedagógica.

Ao longo da história do ensino de Língua Portuguesa, algumas tendências se fizeram destacar, o que consolidou, segundo Geraldi (1984), três grupos de concepções de linguagem:

- a. Linguagem como expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais, o que leva às afirmações correntes de que as pessoas não conseguem se expressar não pensam adequadamente.
- b. Linguagem como instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.
- c. Linguagem como uma forma de interação: mais do que possibilitar a transmissão de informações, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, por intermédio dela os indivíduos praticam ações, que envolvem tanto fala quanto escrita, considerando o contexto socio-histórico e ideológico que estão envolvidos na enunciação, ou seja, a língua é concebida como um conjunto de práticas sociais e de linguagem historicamente situadas, em diversas esferas de comunicação da atividade humana.

Os documentos oficiais e vários teóricos citados ao longo desta obra defendem que as práticas educativas na contemporaneidade devem se pautar na concepção de linguagem como processo de interação, uma vez que o ensino de línguas não deve ficar circunscrito ao

ensino de normas gramaticais, à materialidade linguística, mas deve se estender para os usos que os diferentes sujeitos fazem das múltiplas linguagens. Assim, os estudos sobre a oralidade abarcam outros aspectos para além da dimensão linguística, uma vez o domínio da linguagem representa ampliação de possibilidade de plena participação social.

O reconhecimento da importância de se trabalhar o componente oral na sala de aula se deu em decorrência da ampliação de pesquisas no campo dos estudos linguísticos, bem como das reflexões sobre o ensino da língua materna na perspectiva dos contextos de usos da linguagem.

Para Magalhães (2008), a adoção de uma concepção de linguagem mais adequada ao ensino possibilitou uma ressignificação das práticas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. Para a autora,

A linguagem é uma forma de interação – 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. Consideramos essa concepção como a mais adequada a ser tomada para o ensino de Linguagem na escola e não é sem razão que vários autores (KOCH, 1998; TRAVAGLIA, 2000; VAL, 1992) consideram que somente com tal perspectiva dá-se conta de um ensino realmente produtivo (Magalhães, 2008, p. 139).

Complementando o exposto, Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012) pontuam que o trabalho com a oralidade deve contemplar as estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero textual/discursivo, bem como aspectos de natureza extralinguística, paralinguística (aos quais se atrelam os aspectos cinésicos) e linguística que atuam conjuntamente no processo de produção de sentidos. O esquema a seguir caracteriza brevemente esses aspectos:



SUMÁRIO

Quadro 6 – Dimensões da linguagem¹⁴

Fenômenos	Características
<p>Aspectos paralinguísticos</p>	<p>Referem-se aos elementos da fala que não são palavras, mas que influenciam significativamente no processo de produção de sentidos.</p> <p>Tom de voz (agudo, grave, enfático, monótono): pode indicar emoção, atitude ou a vontade discursiva do orador.</p> <p>Volume: pode expressar emoção, enfatizar ideias ou indicar o nível de importância do discurso, alcance da fala etc.</p> <p>Velocidade: pode indicar entusiasmo, urgência ou até mesmo estresse emocional.</p> <p>Pausas: podem ser usadas para enfatizar ideias, marcar transições ou permitir que o ouvinte processe informações.</p> <p>Entonação: pode indicar perguntas, afirmações, ironia, sarcasmo e outras nuances comunicativas.</p> <p>Risos, suspiros, gemidos: podem denotar emoções ou estados emocionais.</p>
<p>Aspectos cinésicos</p>	<p>Referem-se aos gestos, expressões faciais e posturas corporais que acompanham a fala. Esses elementos podem adicionar significado e ênfase às palavras faladas, auxiliando na comunicação efetiva.</p> <p>Exemplos incluem:</p> <p>Gestos: movimentos das mãos ou do corpo que podem ilustrar ou enfatizar pontos específicos durante a fala.</p> <p>Expressões faciais: mudanças na expressão do rosto podem revelar emoções, sentimentos ou atitudes do orador.</p> <p>Postura corporal: a posição do corpo, a inclinação e os movimentos podem refletir o estado emocional ou nível de confiança do orador.</p>

SUMÁRIO

14 Vale destacar que essas dimensões se apresentam de modo articulado. A opção por abordá-las separadamente se deu apenas para ressaltar as especificidades de cada um dos aspectos e por motivos didáticos, com vistas a uma melhor compreensão dos processos inerentes à constituição da modalidade oral.

SUMÁRIO

	Fenômenos	Características
Aspectos linguísticos	Marcadores conversacionais	<i>São unidades típicas da fala que ajudam a construir, dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional; podem vir em início, meio e final de turno; (bom; bem; olha; então; sim; mas... entende?, percebe?, viu? visse? etc.).</i>
	Repetição e paráfrase	<i>É a duplicação de algum elemento que veio antes (palavra, estrutura sintática etc.) e a paráfrase é a reformulação de algo que veio antes.</i>
	Correção	<i>Substituição de algum elemento que é retirado do enunciado/texto; as correções podem incidir em diversos aspectos da produção textual/discursiva; pode-se corrigir fenômenos lexicais, sintáticos ou fazer reparos em problemas interacionais.</i>
	Hesitação	<i>Vem no início de um enunciado ou antes de um item lexical; (hum, <i>ãã</i>, eh, hein? etc.).</i>
	Digressões	<i>São uma suspensão temporária de um tópico que retorna mais adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento.</i>
	Expressões formulaicas, expressões prontas	<i>São idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas (chover no molhado; quem tudo quer, tudo perde; a nível de etc.).</i>
	Atos de fala/ estratégias de polidez positiva e negativa	<i>Atos de fala positivos (tais como elogiar, agradecer, aceitar etc.) e atos de fala negativos (tais como discordar, recusar, ofender, xingar etc.).</i>
Aspectos extralinguísticos	Organização linguística do texto	<i>Vocabulário: as palavras escolhidas podem refletir o nível de educação, o contexto social e a experiência do falante. Gramática: a organização das palavras em frases e sentenças segue regras gramaticais específicas que contribuem para a construção do sentido pretendido. Sintaxe: a ordem das palavras e a estrutura das frases influenciam a compreensão por parte do ouvinte. Uso de linguagem figurada: metáforas, comparações e outras figuras de linguagem podem tornar a interação mais vívida e persuasiva.</i>
	Grau de publicidade	<i>Número de participantes envolvidos na situação comunicativa; quantidade de interlocutores, seja do ponto de vista da produção ou da recepção do texto.</i>
	Grau de intimidade dos participantes	<i>Conhecimento dos participantes entre si; conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores; grau de institucionalização do evento.</i>
	Grau de participação emocional	<i>Grau de envolvimento na situação, emocionalidade, expressividade, afetividade.</i>
	Proximidade física dos parceiros da comunicação	<i>Comunicação face a face ou entre pessoas que estão geograficamente distantes; interações síncronas (que se dão no mesmo momento temporal) ou assíncronas (que se dão em momentos temporais diversos).</i>
	Grau de cooperação	<i>Maior ou menor possibilidade de atuação do interlocutor no evento comunicativo, resultando num texto mais dialógico ou mais monológico.</i>
	Grau de espontaneidade	<i>Grau de planejamento da comunicação, comunicação preparada previamente ou não.</i>
	Fixação temática	<i>O tema é ou não fixado com antecedência, o tema é espontâneo ou não.</i>
	Contexto sociocultural	<i>A relação entre o falante e o ouvinte, bem como o ambiente social em que a interação ocorre, afetam a maneira como o texto é recebido. As normas culturais, valores e crenças podem influenciar a forma como as pessoas se comunicam e interpretam a fala.</i>
Adequação das condições de recepção	<i>Fatores externos, como barulho de fundo ou distrações, podem interferir na compreensão do texto.</i>	

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

A partir dos estudos realizados, esses tais aspectos podem ser denominados de sistemas semióticos – múltiplas semioses – que coexistem na construção de textos e que demandam um olhar atento por parte das instituições escolares. Assim, é preciso levar em conta as dimensões linguísticas, sonoras, imagéticas no processo de produção de sentidos.

Ao afirmarmos que a oralidade é considerada uma prática linguístico-semiótico-discursiva, podemos abarcar as diferentes dimensões que lhe são constitutivas.

O trabalho com a oralidade, o ensino deve, no entendimento de Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012), considerar:

- **Na dimensão linguística:** os diferentes gêneros orais, a presença de marcadores conversacionais (bom, olha, então, sim, mas, entende, percebe, concorda, viu etc.), repetições e paráfrases (reproduções para atribuir ênfase), correções, interjeições, digressões (mudança ou desvio de assunto), frases feitas, lugares-comuns, idiomatismos (frases figuradas), provérbios, atos de fala (relaciona a língua à ação), estratégias de polidez (formas de contato).
- **Na dimensão semiótica:** analisar os efeitos de sentidos decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade, olhar, enquadramentos e postura.
- **Na dimensão discursiva:** considera as perspectivas enunciativas, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Para Dionísio (2005, p. 178), os recursos verbais (escritos ou orais) e visuais (estáticos ou dinâmicos) presentes na fala funcionam juntos na construção de sentidos do enunciado. Por isso, é possível afirmar que a “fala é multimodal, visto que se realiza através de recursos verbais e visuais”.

Ensinar uma língua implica a exploração de competências e habilidades, já que os conteúdos a serem ensinados assumem relevância se concebidos na perspectiva dos usos sociais. Desse modo, é importante que o professor de Língua Portuguesa tenha noção acerca das competências linguísticas, textuais e discursivas que constituem as interações sociais.

Segundo os PCN (Brasil,1998), a competência linguística diz respeito aos sistemas linguísticos, que, de um modo em geral, são constituídos por vários elementos que se articulam: a relação entre os sons (fonologia), a estruturação de palavras (morfologia), a organização das palavras em frases (sintaxe), o significado das palavras (semântica). Além da organização interna, as línguas ainda são constituídas por uma organização textual, que institui modos de configuração dos tipos e dos gêneros textuais.

Além das dimensões linguísticas e textuais, merece destaque a dimensão discursiva, que congrega as dimensões anteriores e as vincula aos usos da linguagem. Assim, além da questão ligada à produção, circulação e recepção dos discursos, essa dimensão abarca os contratos semânticos responsáveis pela produção de sentidos e as escolhas dos sujeitos entre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte.

As práticas discursivas se efetivam por meio de textos multimodais (orais, escritos e imagéticos). Nesse sentido, de acordo com Galvão e Azevedo (2015), para que os sujeitos desenvolvam competências linguístico-discursivas é importante que se trabalhe com

diferentes gêneros textuais em suas interações cotidianas, sejam elas mais espontâneas (como nas interações casuais), ou mais ritualizadas (como nas interações institucionalizadas). Justifica-se essa necessidade por acreditarmos que as pessoas se tornam sujeitos críticos e aptos a agirem em seu meio através dessas interações e dos locais sociais diferentes que frequentam permitindo-os falar, argumentar, concordar, discordar.

Para compreender todos esses aspectos, dispomos da competência textual e discursiva, que envolve a capacidade para produzir, compreender, transformar e classificar textos que se mostrem adequados à interação comunicativa pretendida, utilizando regularidades e princípios de organização e construção dos textos e do funcionamento textual, já que os textos são a unidade da língua em uso e implicam interações entre sujeitos, em contextos socio-históricos e ideológicos.

Assim, reportamo-nos a Bakhtin (2003), que considera que a natureza da linguagem é social, constitui os sujeitos e por eles é constituída. Pela atividade discursiva, o homem, ser social, age e reage interativamente no mundo. Desse modo, a linguagem em sua complexidade social, histórica, ideológica, reflete as práticas culturais do homem nos contextos de suas atividades sociais. Nesse sentido, é inadequado separar língua (discurso) e a vida vivida.

Nesse contexto, compreender a oralidade como uma prática linguístico-semiótico-discursiva significa analisar a materialidade linguístico-semiótica em contextos de uso, ou seja, em práticas de linguagem. Contemplar os aspectos constitutivos da interação linguística poderá propiciar não apenas uma maior significação do processo de ensino-aprendizagem, mas também resultados mais profícuos acerca dos mecanismos que compõem a estrutura e o funcionamento da linguagem.



SUMÁRIO

A abordagem reportada anteriormente representa um deslocamento para os estudos sobre a oralidade, uma vez que, segundo Bortolotto e Guimarães (2016), a polaridade entre uma e outra perspectiva – linguística ou discursiva – tem deixado entrever, no espaço da escola, a coexistência de referenciais teórico-metodológicos tendendo para um ou outro lado, quando não, conclamando uma relação de simbiose pouco orgânica, levando a didática da Língua Portuguesa ao que é puramente linguístico e instrumental, ou seja, ao estudo da língua-estrutura. O conhecimento da Língua Portuguesa, quando tratado como conteúdo estático, dificulta o entendimento da relação da linguagem com a vida (mundo da vida) e, desse modo, produz certo valor axiológico nem sempre positivo à formação do sujeito que experiencia tal pedagogia. Ainda: uma postura dessa natureza pode gerar a falsa ideia de que na escola o objeto com o qual se opera difere daquele com o qual o sujeito em aprendizagem se depara na vida vivida.

Articular a prática da oralidade à vida cotidiana representa uma estratégia metodológica que pode favorecer o estudo da linguagem em uma perspectiva interativa e dialógica, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem pautado na produção e na recepção de textos orais, de modo mais consciente, de forma a explorar os diferentes recursos indiciadores de sentido e a construir eticamente os discursos. Identificar, refletir e utilizar as diferentes semioses constitutivas dos textos orais representa uma possibilidade de inserção social mais ampla, dado o contexto social em que os textos orais circulam. Se antes, os textos orais se concretizam pela presença física dos interlocutores, na contemporaneidade, com a disseminação das tecnologias da informação e comunicação, os estudantes têm acesso a diferentes formas de interação. Essa nova configuração social demanda estratégias metodológicas para uma análise dos diferentes recursos linguísticos e semióticos constitutivos dos textos e de suas interferências nos processos de produção de sentidos.

SUMÁRIO

Ao conceber a linguagem como processo de interação, partimos do pressuposto de que ela está ligada ao uso das múltiplas linguagens que o sujeito utiliza para se comunicar, ou seja, as práticas discursivas se dão por meio de textos multimodais/multissemióticos, que congregam palavras/frases (organizadas por meio de regras ortográficas e morfossintáticas), semioses (organizadas em dimensões sonoras e imagéticas) e discursos (organizados por meio de enunciados concretos em situações de interação).

Para aprofundar essa discussão, recomendamos a videoconferência do professor e pesquisador Joaquim Dolz (2015 *apud* Enquete, 2023), que faz provocações teórico-práticas relevantes para a compreensão dos modos de organização e de funcionamento das produções textuais orais:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/pergunta-a-olimpia/256/enquete-o-primeiro-lugar-do-eixo-oralidade>

Com vistas a articular os pressupostos teóricos abordados na videoconferência, propomos a análise do vídeo *Entrevista de emprego* (2014)¹⁵. A partir desse vídeo, podemos observar os modos de constituição de uma entrevista de empregos, considerando mecanismos linguístico-semióticos e discursivos. Além disso, podemos refletir sobre os propósitos enunciativos de uma entrevista de empregos, considerando o gênero em si, mas também os papéis sociais assumidos pelo entrevistador e pelos entrevistados. Soma-se a isso, a proposta de se pensar sobre determinados padrões discursivos a serem considerados nesse tipo de interação.

A entrevista de emprego é um gênero que, normalmente, configura-se por meio da modalidade oral. O gênero é constituído por perguntas e respostas e envolve o entrevistador e o entrevistado, apresenta como função avaliar a personalidade do entrevistado para se determinar se o indivíduo é ou não adequado à vaga. Drew e

15

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m1AF4XmvRyo>

Heritage (1992 apud Vieira, 2008) afirmam que a organização básica da entrevista possui como característica recorrente a existência de trocas verbais em que um dos participantes tem o papel institucionalizado de fazer perguntas, enquanto que a outra parte deve esperar – para assumir o turno de fala, ou seja, para que uma pergunta ou questão lhe seja apresentada.

No entanto, segundo Jackson, Peacock e Holden (1982 apud Alves-Filho; Alves, 2014), esse gênero possui processos de interlocução bastante dinâmicos, pois o entrevistador é incitado a analisar características em relação à personalidade e à motivação dos participantes, com base em um número limitado de pistas dadas durante a entrevista. Já o entrevistado precisa inferir as informações que poderão corresponder às expectativas do entrevistador, normalmente, sem contatos anteriores. Assim, a questão que se evidencia na contratação do candidato é a representação que é feita pelo candidato no momento da entrevista. Complementando o exposto, Marzari (2005, p. 30) considera que a entrevista de emprego “revela as concepções, os objetivos e as perspectivas de entrevistadores a respeito do entrevistado”.

Para Adelino (2014), as informações prestadas pelo entrevistado ao entrevistador no decorrer da entrevista de emprego, representam o conteúdo temático da entrevista, que no caso, gira em torno das informações pessoais, experiências profissionais e expectativas futuras do candidato à vaga. Não basta saber o que dizer, mas como dizer.

Nesse sentido, a questão discursiva se evidencia. Diante disso, o trabalho com a oralidade não pode ficar restrito à discussão sobre os aspectos linguísticos constitutivos dos gêneros. Trabalhar uma entrevista em sala de aula implica uma discussão sobre valores, relações de poder, padrões prototípicos e modos de convencimento. Nesse sentido, Levinson (1979, p. 365, apud Ferreira, 2009, p. 9) defende que “atividade de fala é qualquer encontro social

culturalmente constituído e socialmente reconhecido”. Assim, ao explorar os textos orais em sala de aula é relevante que os usos da linguagem sejam considerados, não apenas a organização linguística do texto. Uma entrevista, nesse sentido, não é um conjunto de perguntas e respostas, mas uma interação entre sujeitos, que exige modos específicos de constituir a linguagem e de produzir sentidos. Desse modo, ao trabalhar um gênero oral em sala de aula, é importante considerar como as dimensões linguísticas, semióticas e discursivas atuam na produção textual para a construção dos efeitos de sentido.

Com vistas a sistematizar a discussão aqui proposta, recomendamos o vídeo *Fala e Escrita – Parte 01* (2011), o qual tem como objetivo contribuir para a compreensão do conceito de oralidade na perspectiva linguístico-semiótico e discursiva aqui explorada.

<https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew&t=431s>

O presente vídeo, que trata de uma entrevista com Marcuschi, um dos principais teóricos que norteou a presente pesquisa, destaca a necessidade de um olhar mais sistematizado para a prática da oralidade. O entrevistado evidencia que a oralidade é composta por diferentes semioses, que são responsáveis para o processo de produção de sentidos nos diversos tipos de interações sociais vivenciados pelos sujeitos. Gestos, entonação, movimentos, posturas, velocidade, pausas, repetições são os principais elementos que proporcionam os diferentes sentidos da oralidade, o que a escrita não é a representação da fala. Nesse sentido, o ensino da oralidade é de suma importância para ampliar as habilidades de compreensão e de produção dos gêneros orais e para qualificar o processo de produção de sentidos nas diferentes situações discursivas das interações humanas.

SUMÁRIO

7

**AVALIAÇÃO
DA ORALIDADE NAS
AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

A avaliação da aprendizagem é uma das principais questões educacionais mais discutidas em função das muitas controvérsias existentes quando se trata do assunto. Sabemos que os tipos de avaliação e os seus instrumentos carregam influências de concepções de ensino e de aprendizagem.

Segundo Cunha (2006, p. 64), um equívoco bastante recorrente quando se discutem questões voltadas ao ato de avaliar

é crer, e principalmente agir, como se as mudanças na área da avaliação em língua pudessem ocorrer independentemente das concepções existentes a respeito do ensino e da aprendizagem da língua, provocando, por si só, mudanças nesse âmbito também [...]. O modo como se avalia em língua está em consonância direta com as concepções de ensino, de aprendizagem e de língua predominantes, tanto em nível dos objetivos quanto em nível dos objetos de ensino e aprendizagem privilegiados. Nenhuma crítica consistente das práticas avaliativas no ensino/aprendizagem de língua pode deixar de abranger uma análise dos pressupostos desse ensino/aprendizagem de língua.

Por isso, ao discutirmos a questão da avaliação da prática da oralidade, é necessário contextualizá-la em uma dimensão do ensino de línguas de modo geral. Mas, além disso, há as especificidades do campo do conhecimento que interferem, notadamente, no encaminhamento das práticas avaliativas.

Em uma pesquisa sobre a avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, Maria Helena Cardoso (2005, p. 3), autora portuguesa, discute a complexidade do processo avaliativo.

A complexidade que caracteriza a avaliação escolar aumenta quando se refere à avaliação das aprendizagens e das competências na disciplina de Língua Portuguesa; o ato de avaliar aquisições e progressos apresenta maiores dificuldades devido às particularidades do objeto de trabalho que se assume. A natureza transdisciplinar das

aquisições que nela têm lugar, o contexto em que se desenvolve o processo didático de ensino/aprendizagem, a multiplicidade de objetivos e objetos, a própria representação social da disciplina, como lugar de aquisição do letramento contribuem para acentuar a complexidade e especificidade da avaliação nesta disciplina. Acrescentam-se às particularidades enunciadas a coexistência, nem sempre harmoniosa, entre os conhecimentos prévios dos alunos e aqueles que adquire em contexto escolar. As suas vivências linguísticas, colidindo eventualmente com os padrões de realização escolar, tornam difícil uma adequação entre os saberes ensinados e avaliados e as experiências pessoais, traduzidas num específico conhecimento do mundo.

Mesmo na disciplina de língua materna, “a possibilidade de avaliar o não ensinado é provavelmente maior que em outras áreas, assim como o é a possibilidade de os resultados da ação educativa serem substancialmente afetados por experiências de natureza não escolar” (Castro, 2000, apud Cardoso, 2005, p. 204). Ao analisarmos o ensino e a avaliação da Língua Portuguesa em função da multidimensionalidade do fenômeno linguístico e da multiplicidade de objetos de estudo, é relevante considerar a especificidade da avaliação nesta disciplina e ao questionarmos o que se ensina/aprende e avalia na disciplina de Língua Portuguesa, emerge a questão do conhecimento pedagógico legitimamente válido (Cardoso, 2005).

Essa citação nos provoca a refletir sobre as variedades linguísticas de nossos alunos e sobre seus saberes acerca dos usos sociais da linguagem. Nesse sentido, a questão precípua parece se deslocar do “como avaliar” para “quais aspectos devem ser considerados no processo de avaliação da oralidade em sala de aula”.

Além das especificidades da avaliação em Língua Portuguesa, temos o contexto histórico do processo de avaliação da aprendizagem. De um lado, temos uma tendência para a adoção de práticas mais classificatórias, que, por si não seria problema,



SUMÁRIO

mas sendo apenas esse tipo de avaliação, pode favorecer o desenvolvimento de uma prática de ensino em que a reprodução de conhecimentos seja constante, o que inviabiliza a formação de sujeitos críticos e a articulação com o contexto social.

Por outro lado, temos práticas de avaliação formativas, em que é concedido ao aluno um espaço para a participação ativa e para a sistematização das aprendizagens. Em uma dimensão formativa, podemos realizar uma avaliação do objeto de ensino de Língua Portuguesa – os gêneros textuais/discursivos, de modo contextualizado, além de contemplar as práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção escrita e análise linguístico-semiótica) de modo articulado. Além disso, podemos considerar a natureza interdisciplinar do processo de construção de conhecimentos, uma vez que é possível, a partir das interações em sala de aula, realizar provocações e discussões para a articulação entre áreas do conhecimento e para uma abordagem mais ampliada da temática estudada/avaliada.

Por meio da avaliação formativa, os professores e alunos poderão perceber avanços obtidos (habilidades e competências consolidadas) e demandas de aprendizagem, discutir aspectos relacionados à organização e ao funcionamento dos gêneros e de seus mecanismos de textualização (escolha vocabular, estruturas morfosintáticas, aspectos semânticos e pragmáticos, coesão, coerência, informatividade e tratamento da informação etc.).

Nesse sentido, compreendemos que quando a avaliação é voltada para o processo de ensino e de aprendizagem, de modo dialético, ela tem como objetivo avaliar continuamente a aprendizagem, conferindo valores equivalentes aos aspectos quantitativos e qualitativos. Desse modo, a avaliação tem como objetivo cumprir as metas que foram traçadas logo no início da etapa (Freitas; Costa; Miranda, 2014).

Para contextualizarmos a avaliação da oralidade, precisamos entender o contexto da avaliação escolar. De acordo com Bloom, Hasting e Madaus (1983), um importante pesquisador na área da avaliação da aprendizagem, classificamos a avaliação em três categorias: somativa, diagnóstica e formativa. Sendo assim, iremos ver adiante os três tipos e identificar a que mais se enquadra no processo da avaliação da oralidade.

Em estudos mais recentes realizados por Haydt (2008), é possível encontrar uma caracterização dessas três categorias, de forma bastante clara e sintética.

A avaliação diagnóstica seria aquela que ocorreria no início do ano letivo ou unidade, com o intuito de identificar previamente os saberes já consolidados pela turma, para que assim possam ser tomadas as decisões e o remanejamento do plano de ensino, caso necessário. De acordo com Ferreira (2009), esse tipo de avaliação funciona como diagnóstico da realidade, podendo ser utilizada para:

- Conhecer os alunos, seus conhecimentos, como bagagem cognitiva e/ou suas habilidades;
- Identificação de dificuldades na aprendizagem;
- Verificar o que foi aprendido pelo aluno e o que não foi;
- Identificar os alunos quanto aos seus interesses ou necessidades;
- Remanejamento de atividades.

A avaliação diagnóstica também tem a intenção e a função de promover a adequação do currículo e do programa de ensino aos conhecimentos dos alunos ou vice-versa. O professor pode identificar se o que está sendo ensinado está em um nível muito fácil, de acordo com a habilidades que o aluno já possui, e assim, pode mudá-lo ou, da mesma forma, identificar as dificuldades do aluno para tal programa e encontrar um modo que o leve a compreender melhor o conteúdo.

Já a avaliação somativa visa classificar os resultados da aprendizagem obtidos pelo aluno ao final do processo, desempenhando a função classificatória, assim, ela irá classificar o aluno quanto à soma dos pontos ao final do processo avaliativo (Haydt, 2008). Também chamada de somatória, seria a soma de diferentes instrumentos avaliativos. Desse modo no decorrer do período letivo, em que o aluno desenvolveu diferentes atividades, ele irá receber uma nota única baseada na soma dos resultados obtidos, refletindo o desempenho e a aprendizagem em relação ao período em questão.

Quando assumida como critério avaliativo, a somativa toma duas vertentes: a classificação e a aprovação. A classificação está relacionada à quantificação de conhecimento adquirido pelo aluno, colocando em comparação com os demais alunos. No caso, a aprovação atesta se o aluno está ou não apto a passar para o próximo nível de ensino.

Na avaliação somativa, podemos identificar alguns problemas, se ela ficar restrita à classificação dos alunos. Consideramos que esse tipo de avaliação é relevante para a construção de um panorama do processo de ensino. No entanto, esse tipo carece de cuidados, tais como:

- Articulação entre o ensinado e o avaliado;
- Articulação com os outros tipos de avaliação (diagnóstica e processual);
- Adequação dos instrumentos de avaliação às demandas do grupo;
- Atenção para a construção dos instrumentos de avaliação (objetivos do ensino, habilidades requeridas, textos escolhidos, clareza dos enunciados, extensão, seleção dos conteúdos, diversificação dos tipos de questões etc.);
- Discussão dos resultados e do desempenho dos alunos;

- Concessão de novas oportunidades de avaliação para a consolidação das aprendizagens;
- Consideração do nível de complexidade dos conteúdos trabalhados.

Hoffmann (1998, p. 57) argumenta que a avaliação não deve ser sempre classificatória, porque ela “considera as tarefas numa linearidade, sem articulação de uma com a outra, o que as tornam independentes e estáticas”. Desse modo, cada atividade tem um valor por ela mesma, sem estar relacionada a outra, sem ser parte de outro conhecimento maior. Ou seja, a avaliação que somente serve para classificar acaba tornando a prática educacional em fragmentos de trabalho, em que as atividades avaliativas são solicitadas de acordo com que os conteúdos vão sendo tratados. Sendo assim, o aluno só estuda para realizar uma avaliação, e não lhe é despertado o interesse real de aprender o conteúdo.

Por fim, a terceira categoria, identificada por Bloom, Hasting e Madaus (1983), é a avaliação formativa, que é realizada no decorrer do processo, é contínua, o que permite ao professor verificar que conseguiu cumprir o que foi proposto e modificar o que pode estar interferindo na aprendizagem, ou seja, ela visa manter o princípio básico da educação, ensinar.

Assim, por meio desse tipo de avaliação, é possível identificar se os objetivos estabelecidos foram realizados pelos alunos, como também coletar dados para que professor possa realizar de aperfeiçoamento e recuperação (Haydt, 2008).

Vários professores afirmam que, recorrentemente, utilizam a avaliação formativa. No entanto, consideramos que esse tipo de avaliação se reveste de complexidade. Assim, não basta apenas perguntar ao aluno, por exemplo: “Entenderam?” ou entregar o texto produzido com uma observação geral “Atentar-se para a organização dos

parágrafos". A avaliação formativa pressupõe uma atitude responsiva ativa que, no entendimento de Zozzoli (2012), pressupõe um posicionamento ativo do aluno. Para a autora, o ato de compreensão é considerado passível de engendrar uma réplica, uma resposta. No entanto, o questionamento feito pelo professor não pode ser apenas uma pergunta retórica, para a qual se dá uma resposta evasiva ou uma não resposta. A compreensão ativa implica uma tomada de posição ativa em relação ao que é dito e compreendido. Assim, o aluno precisa compreender que não compreendeu e mobilizar esforços para que as aprendizagens se consolidem.

A autora considera que na "não compreensão do aluno", "existe sempre uma tomada de posição ativa, que se explicita pela não resposta, pela resposta inadequada ou qualquer tipo de atitude ou ação" (p. 259). Esse sujeito não está apagado. Nas interações em sala de aula ou nas avaliações, o aluno pode não assumir um compromisso ético com a resposta, tal como demanda a situação enunciativa ou ainda dar uma resposta equivocada ou que não corresponde à compreensão esperada, conforme "o padrão de compreensão definido pela disciplina estudada, pelo professor, pela metodologia, pelo livro didático, em suma, pelas instâncias de poder que regulam as práticas escolares." Essa resposta "não seria uma compreensão passiva ou uma não compreensão" (Zozzoli, 2012, p. 259). Nesse contexto, é preciso considerar não somente o contexto do ensino, mas também os sujeitos e seus modos de aprender.

Por fim, salientamos que a avaliação formativa se relaciona intrinsecamente com a diagnóstica, uma vez que esse tipo propõe o uso do *feedback* que o diagnóstico pode oferecer, porém, ao mesmo tempo beneficia o processo de avaliação por permitir o uso de recursos para que os déficits identificados sejam superados e a aprendizagem seja efetivada. "Uma avaliação formativa [...] dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica" (Perrenoud, 2008, p. 68).

SUMÁRIO

Nesse contexto, consideramos que os três tipos de avaliações podem contribuir para a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que trazem benefícios diferentes para o encaminhamento da prática educativa.

No que tange ao processo de avaliação em Língua Portuguesa, esses tipos devem estar articulados com a concepção de linguagem que sustenta a prática de ensino. Rosa (2012, p. 51), em seu texto que trata das dimensões éticas no ato de avaliar a aprendizagem de línguas traz várias contribuições para a nossa reflexão.

É em vão postular uma avaliação em línguas pautada na mediação contínua e interventora se o processo de ensino-aprendizagem dessa língua é balizado por um viés transmissivo-passivo e extremamente metalinguístico; se se tem como objetivo pedagógico ensinar/aprender uma língua para o uso correto e exímio do código linguístico pela parte de um sujeito aluno que nada sabe desse código e que, portanto, deve aprender a descrever o funcionamento dessa língua para então usá-la conscientemente de forma plena e vernacular. Ora, enquanto predominar uma concepção fechada e autônoma de língua e de sujeito passivo e submisso, avaliar não poderá ser diferente de mensurar, pois é “o quanto” o aluno sabe descrever e usar o código que constituirá o escopo da prática avaliativa.

Nesse contexto, a concepção de sujeito-aluno também se evidencia. Se essa concepção considerar o aluno como “aquele que deve apreender, memorizar tais normas e regras, pois somente assim é que saberá a língua ensinada, um código fechado, transparente, hermético”, a avaliação será classificatória, com o propósito de mensuração.

No entanto, se a concepção de linguagem for de uma língua que permitiu e permite esse sujeito se “posicionar, constituir-se e desconstituir-se continuamente na dinâmica da prática languageira; que possibilita a esse sujeito se singularizar mediamente as tomadas de posição no ínterim do oceano de signos que compõe tal língua”, a

avaliação será pautada em pressupostos de uma avaliação formativa, ainda que no contexto de uma avaliação somativa. Ressaltamos que “a língua ensinada e a língua viva que faz parte do cotidiano do sujeito aluno, que não é passivo e nem lacunar dos saberes de sua própria língua”, deve constituir a concepção de avaliação, no contexto de uma abordagem discursiva. “[...] avaliar, mensurar o quanto este sujeito sabe de sua língua, é algo até inconcebível, mas talvez valorar os seus posicionamentos, seus atos, suas tomadas de posição pela língua é algo que possa a ser pensado” (Ferreira-Rosa, 2012, p. 58).

Direcionando a nossa discussão para a avaliação da oralidade em sala de aula, partimos do pressuposto da importância de construção de uma base teórica e metodológica acerca dessa prática de nossa parte como professores, de modo a viabilizar uma pedagogia orientada teoricamente. Ao realizar as atividades de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, é importante considerar:

- a. Conteúdos trabalhados;
- b. Objetivos do processo de ensino;
- c. Habilidades relacionadas à dimensão oral;
- d. Modos de organização e de funcionamento dos gêneros orais;
- e. Contexto social e condições de produção, circulação e recepção dos textos;
- f. Aspectos linguísticos, semióticos e discursivos que integram a constituição dos textos.

Em relação aos aspectos que devem ser considerados para o processo de avaliação, os PCN (Brasil, 1998) Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – anos finais oferecem uma exposição dos eixos que devem compor o processo de ensino das práticas orais e escritas. Embora os PCN sejam datados de 1998, a organização em dois eixos facilita a compreensão da proposta de ensino da oralidade, pois são dimensionadas perspectivas discursivas e linguístico-textuais, que nos possibilitam compreender o processo de organização e de funcionamento dos textos orais.

Quadro 7 – Orientações dos PCN para o trabalho com a oralidade

Os conteúdos das práticas que constituem o eixo USO dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução:

1. Historicidade da linguagem e da língua;
2. Constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais:
 - a. Sujeito enunciador;
 - b. Interlocutor;
 - c. Finalidade da interação;
 - d. Lugar e momento de produção.
3. Implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes.
4. Implicações do contexto de produção no processo de significação:
 - a. Representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos;
 - b. Articulação entre texto e contexto no processo de compreensão;
 - c. Relações intertextuais.

Os conteúdos do eixo REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os do eixo USO, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito:

1. Variação linguística: modalidades, variedades, registros;
2. Organização estrutural dos enunciados (tamanho das frases, ordem dos constituintes, inversão, deslocamento, relação de coordenação e subordinação);
3. Léxico e redes semânticas (maior ou menor presença de vocábulos de uso comum, maior ou menor presença de termos técnicos);
4. Processos de construção de significação;
5. Modos de organização dos discursos.

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

SUMÁRIO

Já a BNCC (Brasil, 2018), proposta para o ensino fundamental II, insere os objetos de estudos no âmbito dos campos de atuação e destaca: o planejamento e produção de textos orais, a participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social, a discussão oral, o registro, as estratégias de produção de apresentações orais, os procedimentos de apoio à compreensão, a tomada de nota e o estudo dos processos de organização (composicional e estilística) e o usos sociais de gêneros orais.

No que diz respeito aos objetivos do trabalho com a oralidade, pautamo-nos na BNCC (2018), que apresenta uma proposta que articula as condições de produção, circulação e recepção dos textos/discursos orais, a compreensão e a produção de textos orais, os efeitos de sentido dos diferentes recursos e semioses, bem como a relação entre fala e escrita. A proposta apresentada pela BNCC dialoga com as orientações contidas nos PCN, o que pode favorecer uma visão mais aprofundada do contexto de ensino da oralidade em sala de aula. A BNCC (Brasil, 2018) apresenta:

Quadro 8 - Orientações da BNCC para o trabalho com a oralidade

Objetos de ensino	Objetivos
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.	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 contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. 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.
Compreensão de textos orais.	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.

Objetos de ensino	Objetivos
Produção de textos orais.	Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.	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.
Relação entre fala e escrita.	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. Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

A partir das questões abordadas, podemos considerar que o papel da escola no trabalho com a linguagem oral é capacitar os alunos para o uso da fala pública, o que deve compor o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com os PCN (Brasil, 1998, p. 25),

nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a

diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. [...] Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

A partir dessa citação, podemos refletir que a avaliação também precisa contemplar questões relacionadas à compreensão, ao planejamento e à produção de gêneros orais.

Discorrendo sobre o trabalho com gêneros orais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), fornecem pistas para avaliar as produções orais dos alunos. Em conformidade com o que apresentamos, os autores evidenciam a questão do planejamento, que pode contribuir para uma avaliação processual das aprendizagens e para um ensino pautado na pedagogia dos gêneros do discurso. Para os autores, as sequências didáticas permitem contemplar os três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Nesse contexto, questões como gestão do conteúdo informativo (conteúdo temático), sua estruturação adequada/coerente (textualização e organização composicional) e características da interação social ou do contexto situacional em questão (enunciador, destinatário, finalidade, lugar de produção da ação de linguagem etc.) podem estar contemplados.

Considerando que na disciplina de Língua Portuguesa, o processo de ensino e de aprendizagem se dimensiona na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos, é importante ressaltar que essa mesma abordagem se estende ao trabalho com a avaliação da oralidade em sala de aula.



SUMÁRIO

Para uma adequada avaliação da oralidade, na perspectiva dos gêneros, é relevante considerar que as interações orais são eventos únicos, por isso são tomados como acontecimentos. Nesse sentido, as situações de escuta/compreensão e de produção de gêneros orais pode contar com o auxílio de tecnologias para que seja possível problematizar questões e implementar práticas efetivamente reflexivas.

No processo de avaliação, é preciso considerar o papel do professor em relação ao que foi discutido/ensinado. Lima e Beserra (2012, p. 70) declaram que “na realização das atividades orais, o professor desempenha o importantíssimo papel de mediar a produção, ajudando seus alunos a encontrar estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades requeridas”.

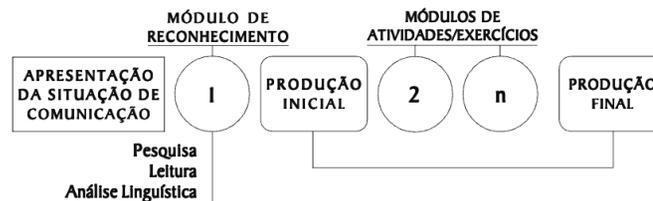
Uma sinalização importante é feita por Dolz, Schneuwly e Haller (2004). Esses autores distinguem os gêneros em dois tipos: os próprios para a prática escolar e o tradicional utilizado no cotidiano. De acordo com eles, os alunos devem compreender e dominar bem os diferentes gêneros, pois eles possuem papel fundamental no desenvolvimento da oralidade dos alunos. Além do mais, os autores destacam que o trabalho com os gêneros orais formais públicos, em razão de muitos alunos não vivenciarem essa prática em seu cotidiano é relevante para uma educação mais inclusiva e transformadora. É por meio deles que a escola amplia as oportunidades de inserção social e de exercício pleno da cidadania. Então, se a escola se propõe a ensinar os gêneros orais formais, é necessário que a avaliação contemple os usos formais da língua. Nessa esteira,

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, pré-definidos, 'pré-codificados' por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa

situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, de preparação (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 147).

No que concerne à avaliação dos gêneros orais em sala de aula, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) consideram que o uso da sequência didática é um relevante aporte para esse processo. Para os autores, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Considerando essa questão, segue uma proposta de esquema para organização de sequência didática, idealizada por Swiderski e Costa-Hübes (2009), a partir da teorização desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 5 - Sequência didática



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120).

O procedimento tem início com a apresentação da situação a ser trabalhada, que integra o módulo de reconhecimento do gênero textual/discursivo, com vistas a fornecer subsídios para a mobilização/construção de conhecimentos prévios. Aqui, é proposta uma atividade de contato com o gênero ou situação enunciativa relacionada à temática/conteúdo a ser explorado. Em seguida, solicita-se uma produção ou a realização de uma atividade didática, que envolve, necessariamente, um momento de discussão inicial sobre as questões que serão discutidas, com vistas a fornecer embasamento para

a etapa da produção inicial, que se configura como um estudo diagnóstico sobre o que os alunos já conhecem e o que ainda precisam aprender. Posteriormente, são solicitadas outras produções que constituem os módulos, momento em que são feitas as análises e discussões sobre o conteúdo que está sendo trabalhado. Por último, é solicitada uma produção final, com o propósito de consolidar os conhecimentos adquiridos ao desenrolar da sequência, bem como avaliar o percurso de aprendizagem.

A construção modular desse esquema é propícia para uma avaliação diagnóstica (produção inicial), para uma avaliação formativa (módulos) e para a avaliação classificatória (produção final), pois o professor poderá acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos de modo a considerar o que foi ensinado em sua relação com o que foi aprendido.

É indispensável que a avaliação ocorra desde a sondagem feita pelo professor, bem como na primeira produção, com o intuito de que o professor tenha a chance de planejar melhor sua prática pedagógica de acordo com a necessidade de sua turma, e até mesmo atender de forma isolada cada aluno, caso necessário. "A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiadas por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 87). Em relação à avaliação da oralidade, deve-se privilegiar o caráter comunicativo-interacional da produção textual oral.

Deve-se também prestar atenção nas estratégias organizacionais de cada gênero trabalhado, visto que elas definirão a interação intrínseca ao processo de produção textual. Cavalcante e Melo (2007) destacam três elementos que devem ser levados em conta nessa avaliação:

SUMÁRIO



SUMÁRIO

Quadro 9 – Aspectos extralinguísticos

a. Grau de publicidade	Número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa;
b. Grau de intimidade dos participantes	Conhecimento entre os participantes; conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;
c. Grau da participação emocional	Afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
d. Proximidade física dos parceiros de comunicação	Comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos;
e. Grau de cooperação	Possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido a distância;
f. Grau de espontaneidade	Comunicação preparada previamente ou não;
g. Fixação temática	O tema é ou não fixado com antecedência; O tema é espontâneo.

Fonte: Cavalcante e Melo (2007).

Quadro 10 – Aspectos paralinguísticos e cinésicos

Fenômeno	Características
Aspectos paralinguísticos	Qualidade da voz (aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada); Elocução e pausas; Risos/suspiros/choro/irritação.
Aspectos cinésicos	Atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada etc); Gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados, como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom etc.); Trocias de olhares; Mímicas faciais.

Fonte: Cavalcante e Melo (2007).

Quadro 11 – Aspectos linguísticos

Fenômeno	Característica
Marcadores Conversacionais	São marcadores típicos da interação oral, para indicar que o interlocutor está prestando atenção; para marcar o turno etc. Podem vir em início, meio e final de turno. Exemplos: tá, hum, sim, aí, ahan.
Repetições e paráfrases	Duplicação de algo que veio antes; assim como as repetições, também as paráfrases refazem algo vindo antes.
Correções	Há a substituição de algo que é retirado. Há correção de fenômenos lexicais, sintáticos e reparos de problemas interacionais.
Hesitações	Demonstram tentativa de organizar o discurso oral ou podem caracterizar também insegurança do locutor. Vêm no início de um novo tópico ou antes de um item lexical. Exemplos: ééé::, ááá::.
Digressões	As digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retorna. Apontam para algo externo ao que se acha em andamento.
Expressões formulaicas, expressões prontas	Exemplos: provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, rotinas. Não têm um funcionamento orientado para frente ou para trás, mas para a contextualidade e para o conteúdo. Exemplo: bom-dia, até logo.
Atos de fala/Estratégias de polidez positiva e negativa	Atos de fala positivos, tais como elogiar, agradecer, aceitar etc. Atos de fala negativos, tais como discordar, recusar, ofender, xingar etc.

Fonte: Calvalcante e Melo (2007).

Ainda respaldadas em Melo e Cavalcante (2006), entendemos que, do ponto de vista da avaliação, o aluno se torna competente quando ao analisar um gênero oral, identifica e relaciona aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística que atuam conjuntamente na construção das significações. Para além disso, destacamos os aspectos discursivo-enunciativos (para quem falamos, o que falamos, como falamos, quando falamos, por que falamos).

Assim, para além da dimensão verbal que compõe as práticas orais, é relevante

Saber mobilizar e implementar na ação de linguagem os mecanismos não verbais para a produção de sentidos. No caso dos gêneros orais: os meios paralinguísticos (qualidade de voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros), os meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais), a posição dos locutores (ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico), o aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza), e a disposição dos lugares (lugares, disposição iluminação, disposição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração) (Bueno; Zani; Jacob, 2022).

Para aprofundar a reflexão proposta até aqui, sugerimos um vídeo sobre o ensino da oralidade, com relatos de experiência que articulam os pressupostos teóricos aqui explorados e o desenvolvimento de projetos de intervenção:

<https://www.youtube.com/watch?v=7BVSPxYznHQ&t=3603s>

Por fim, ao finalizarmos a discussão acerca da avaliação da oralidade em sala de aula, consideramos válido destacar que esse momento da prática pedagógica representa a culminância de outras atividades propostas pelo professor. Desse modo, a formação teórica do professor irá orientar as concepções do que é e como trabalhar a oralidade em sala de aula, e por consequência, sobre o que avaliar e como avaliar. Com vistas a aprofundar a nossa discussão acerca de como as concepções assumidas pelo professor irão influenciar as práticas de ensino da oralidade, reportamo-nos a um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente, proposto por Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2022). Apresentamos uma síntese desse decálogo, uma vez que as questões abordadas podem qualificar não somente o percurso formativo, mas também o encaminhamento de práticas educativas relacionadas às práticas orais no contexto escolar.

Quadro 12 – Decálogo para a formação para o trabalho com a oralidade

As concepções de oralidade e letramento: que reconhecem a linguagem como prática social; a integração entre modalidades (fala e escrita) e práticas (oralidade e letramento), o atravessamento das questões ideológicas e culturais; a não superioridade dos letramentos escritos em relação à oralidade, a complexidade e a condição de autonomia/interdependência da escrita e da fala, a organização (in)formal dos gêneros textuais a depender da esfera/situação discursiva.

A oralidade e os gêneros orais em diálogo com outros sistemas semióticos: que reconhecem a constituição multissemiótica da modalidade oral (signos linguísticos, sonoros e imagéticos) e suas potencialidades para o processo de produção dos sentidos dos textos e dos discursos.

O ensino explícito de aspectos típicos da fala: que reconhece a relevância da sistematização de práticas de ensino voltadas para o estudo de gêneros orais, contemplando suas características básicas: inserções (facilitar a compreensão por parte do interlocutor, despertar ou manter o interesse, argumentar ou expressar ponto de vista); reformulações, hesitações, repetições (reorganizar o fluxo da fala); marcadores conversacionais (garantir a interação discursiva e a coerência); relação entre fala e escrita (gramáticas distintas e relacionadas e contextos discursivos); preconceitos linguísticos (língua heterogênea e variações linguísticas) e estudo das regras de uso nas interações sociais.

A necessária articulação de conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais na formação de professores/as: busca de equilíbrio nas propostas de formação docente, considerando conhecimentos teóricos e disciplinares, conhecimentos pedagógicos (transposição didática e aprendizagem) e profissionais (questões relacionadas ao exercício da profissão), de modo a garantir espaços de reflexão sobre a oralidade e seu ensino, de forma integrada às demais práticas de linguagem, com vistas a uma atuação clara em relação aos objetivos e intervenções pedagógicas (saber ensinar).

A prática docente como eixo central da formação para o ensino de gêneros orais: busca de uma formação docente que permita espaços sistematizados de reflexão sobre o eixo da oralidade, que possibilitem o acesso a conhecimentos teóricos e metodológicos, que contemplem uma pedagogia da/para a oralidade, considerando atividade de transposição de gêneros orais, aspectos não verbais da oralidade no ensino, maior variedade de gêneros e práticas e uma atenuação da dicotomia oralidade/letramento.

A formação docente pela imersão escolar como concepção basilar: busca de articulação entre o contexto de formação e o espaço de trabalho profissional, com vistas a construir o agir e as identidades docentes de modo situado, problematizado, reflexivo e crítico, o que abarca, entre outras vivências, o trabalho com gêneros orais, o que poderá propiciar uma formação mais adequada à prática de ensino da oralidade.

A educação linguística do/a professor/a no eixo da oralidade: busca de um espaço específico para a produção de gêneros orais nos cursos de formação docente, com vistas a apropriação de conhecimentos sobre a fala e seu ensino (analisar a própria produção oral e tomá-la como objeto de descrição e análise para criação de novas práticas docentes).

SUMÁRIO

A necessidade de sistematizar estratégias para a produção e para a compreensão/escuta de textos

orais: proposição de espaços para o desenvolvimento de práticas que permitam uma sistematização das várias etapas do processo de exploração de gêneros orais (modelos didáticos de gêneros, sequências didáticas etc.), com estratégias que permitam um acompanhamento do processo de aprendizagem, considerando um trabalho antes, durante e depois da escuta/compreensão e produção e abarcando, por exemplo, vocabulário, formas de dicção e elocução, estilo dos interlocutores, atos de fala, relações das dimensões multimodais, dimensões interacionais, troca de papéis, variedades linguísticas e preconceitos sobre sotaques, variação por faixa etária, sequências tipológicas, abordagem de temáticas, aspectos da fala (marcadores, conversacionais, repetições, hesitações, correções etc.).

A apropriação de resultados de pesquisas interventivas no eixo oralidade: conhecimento de resultados oriundos de pesquisa científica que tematizam a fala e os gêneros orais no ensino e suas especificidades, para munir profissionais dos avanços dos estudos acerca do ensino do oral de modo a vislumbrar uma prática teoricamente sustentada e uma formação docente na perspectiva da educação científica.

As capacidades docentes para o ensino da oralidade como objetivo da formação: consideração das especificidades das práticas de linguagem relacionadas à oralidade (contexto de ensino, questões curriculares, contexto social dos estudantes, objetos de aprendizagem, planejamento de atividades, avaliação de produções orais), o que poderá favorecer visibilização da produção e compreensão de produções orais e maior equilíbrio e integração com os eixos de leitura, escrita e análise linguístico-semiótica no contexto da formação docente.

Fonte: elaborado pelas autoras baseado em Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2022).

No nosso entendimento, o decálogo apresentado sistematiza as demandas formativas para uma atuação docente teoricamente orientada (concepções de oralidade e letramento), propõe o aprofundamento dos modos de organização e de funcionamento dos processos de escuta, compreensão e produção dos textos orais (considerando a constituição multissemióticas, explorando os aspectos típicos da fala), oferece encaminhamentos para os cursos de formação inicial e continuada (equilíbrio entre tipos de conhecimentos trabalhados, com o devido tratamento às produções orais e com a imersão na escola para vivências pedagógicas de trabalho com a oralidade), destaca a importância da educação linguística do professor no que diz respeito ao eixo da oralidade, bem como a sistematização de estratégias de compreensão e produção de textos orais), demonstra as contribuições do acesso aos resultados de pesquisa para uma prática fundamentada teoricamente e exploração das capacidades docentes para um trabalho reflexivo sobre as práticas de oralidade em articulação com as demais práticas de linguagem.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos esta obra, reportando-nos ao posicionamento de Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2022), que destacam a relevância da pesquisa no contexto da docência na educação básica, principalmente, quando a temática é o ensino da oralidade. Para as autoras, isso permite não só a apropriação de conhecimento pedagógico no eixo da oralidade na escola básica, como também a divulgação desse conhecimento para outros docentes. Foi com o propósito de um diálogo com docentes da Educação Básica que este livro foi idealizado.

Inicialmente, a proposta partiu de uma reflexão teórica e metodológica acerca de questionamentos apresentados por professores de língua portuguesa. Assim, a proposta foi se consolidando, seja para retomar autores clássicos que trataram da oralidade e seu ensino, seja para socializar as recentes contribuições de pesquisadores que têm desenvolvido relevantes reflexões acerca do trabalho com a oralidade no contexto da sala de aula e dos cursos de formação de professores.

Nessa direção, este livro possui o propósito de socializar resultados de pesquisas, seja no âmbito da apresentação de conceitos basilares, seja no âmbito da sistematização acerca de metodologias de ensino. O diálogo construído com autores que fundamentaram a discussão aqui proposta corroborou a ideia de estado de inacabamento, abordada por Paulo Freire e citada na parte introdutória deste livro. Mesmo diante das várias leituras e registros, há muito o que aprender sobre o ensino da oralidade. Segundo o poeta Manoel de Barros (2010, p. 374), "a maior riqueza do homem é a sua incompletude". E essa obra se encerra mesmo na incompletude, seja pela dinamicidade, seja pela complexidade que as práticas orais apresentam e que demandam novas pesquisas e novas sistematizações epistemológicas.

SUMÁRIO

Logo, com vistas a uma breve sistematização das questões trazidas para discussão, consideramos válido destacar cinco pontos basilares. O primeiro deles reside no pressuposto teórico de que as práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita e análise linguístico-semiótica), embora possuam suas especificidades, são interdependentes e demandam um tratamento pedagógico que considere essa intrínseca articulação.

O segundo ponto direciona-se para a dimensão social do conceito de oralidade (articulado ao de letramento) que pressupõe a linguagem como uma prática social, que se realiza por meio de gêneros textuais, envolve interlocutores, envolve projeto de dizer, mobiliza estratégias para a construção de sentidos, possui vinculação estreita com ideologias, valores e tradições, comporta variedades/variações linguísticas, apresenta constituição multissemióticas de textos e demanda metodologias de ensino específicas.

O terceiro ponto diz respeito ao tratamento dado ao ensino da oralidade pelos livros didáticos. Aqui, vale destacar que a oralidade possui como característica peculiar o contexto enunciativo, o aqui e o agora. Então, nenhum material didático dará conta das especificidades do trabalho com a oralidade, uma vez que é a partir das interações entre sujeitos que o processo de ensino irá se transcorrer de modo a considerar os aspectos típicos dos modos de organização e de funcionamento dessa prática. Analisar produções orais implica considerar o contexto de produção e de recepção (escuta e compreensão).

O quarto ponto relaciona-se à constituição multissemiótica das produções orais, que, por sua natureza dinâmica e interacional, vários aspectos estão implicados: linguísticos, paralinguísticos, cinésicos e extralinguísticos. Nessa perspectiva, os diferentes recursos semióticos irão representar escolhas realizadas pelos falantes para a construção do projeto de dizer, cabendo aos ouvintes considerar as pistas e as combinações de semioses para interpretar os enunciados e produzir sentidos.

Por fim, a quinta e última questão que diz respeito à avaliação no processo de ensino da oralidade na escola. A avaliação das habilidades orais abarca questões multidimensionais, ou seja, uma adequada avaliação pressupõe uma adequada formação docente (respalda por referenciais teóricos e metodologias de ensino teoricamente sustentadas), a exploração dos aspectos típicos que caracterizam a prática da oralidade, as especificidades dos gêneros orais e das esferas de circulação, o contexto social e cultural dos alunos, as relações entre fala e escrita, a organização plurissignificativa das produções orais etc.

Desse modo, esperamos que a leitura deste livro abra espaço para que a prática ocupe um espaço mais representativo nas propostas didático-pedagógicas. E, ainda, possa propiciar uma formação de alunos capazes de usar a linguagem proficiente, para interagir na sociedade, ampliando o repertório discursivo, especialmente, em domínios discursivos formais. Destacamos que um ensino sistematizado da oralidade poderá oportunizar o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas à atividade de “planejar e coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa”. Além disso, poderá também propiciar uma formação que possa favorecer uma discussão acerca da adequação dos usos das variedades e dos registros da língua oral “em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige” (Brasil, 1997, p. 26).

Assumir a posição de que a oralidade se constitui uma prática de linguagem que demanda uma sistematização na pedagogia de línguas representa o reconhecimento de que a escola se constitui como um espaço de formação que tem por missão fortalecer o exercício da cidadania e isso se dá a partir do desenvolvimento de estratégias didáticas voltadas para o domínio da fala pública, para o respeito às diversidades linguísticas-culturais e para a defesa de posicionamentos éticos e críticos.

REFERÊNCIAS

ADELINO, F. J. Gênero Entrevista de Seleção: uma discussão teórica sob a perspectiva Bakhtiniana. *In: 25ª JORNADA NACIONAL DO GELNE. Anais [...]*, 2014, Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/170.pdf> Acesso em 12 maio 2021.

ALVES-FILHO, F.; ALVES, L. SANTOS. A retórica do gênero entrevista de emprego. *In: Interseções*. Jundiaí (SP), v. 3, p. 24-34, 2014. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1199>. Acesso em 12 maio 2021.

ALTAS Horas - Bullying - Entrevista Isabela Nicastro. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (03 min 56 s). Publicado pelo canal Isabela Nicastro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pkduLIJks0>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ANDRADE, A. J.; OLIVEIRA, J. J.; SANTOS, M. A. Sequência Didática – Gênero Entrevista. **Blog Língua Dinâmica**, 08 nov. 2016. Disponível em: <https://linguadinamica.wordpress.com/2016/11/08/sequencia-didatica-9/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ARAÚJO, J. C. R. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. *In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 91-109.

ARAÚJO, J. C. **Os Chats**: uma Constelação de Gêneros na Internet. 2006. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, UFC, Fortaleza, CE, 2006.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, K. S. M. Tratamento da Oralidade em Sala de Aula: contribuições para o ensino de língua. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, n. 1, p.75-99, jan./jun., 2015.

BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENTES, A. C. **Linguagem oral no espaço escolar**: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19).

BLOOM, B. S.; HASTING, T.; MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. /n: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BORTOLOTTI, N.; GUIMARÃES, J. E. Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da língua portuguesa – notas de uma prática docente. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 16, n. 2, p. 353-368, maio/ago., 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: anos finais do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2019**: letramento e alfabetização/língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um Interacionismo Sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONZATO, L. H. A dinâmica de grupo no ensino da oralidade. **Revista ProLíngua**, [S. /], v. 2, n. 1, jan./jun., 2009.

BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A. E. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior. **Revista Abralín**, v. 20, n.3, p.1500-1524, 17 maio 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1936>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CARDOSO, M. H. G. **Práticas de avaliação em Língua Portuguesa**: Representações da disciplina em Testes Escritos. Dissertação de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português), 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3263>. Acesso em 10 maio 2021.

CARNEIRO, C. S. **Escuta ativa de depoimentos:** uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa oral. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

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

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. *In:* BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. B. V. Gêneros orais na escola. *In:* SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B (org.). **Diversidade textual:** os gêneros em sala de aula. Pernambuco: Autêntica, 2007. p. 89-102.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BARBOSA, L. Gêneros orais e suas dimensões ensináveis: escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade. *In:* MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (org.). **Concepção discursiva de linguagem:** ensino e formação docente. Campinas: São Paulo, 2017. v. 1, p. 41-60.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HEBRARD, J. L. **Ler e escrever:** entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CRUZ, W. A. **Gêneros orais nos livros didáticos de língua portuguesa.** 2012. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, v. 6, n. 2, p. 59-77, 2006.

CYRANKA, L. F. M.; MAGALHÃES, T. G. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 55-74, jan., 2012.

DAROS, S. C. Oralidade: uma perspectiva de ensino. 165 f. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba, 2006. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/BLFFDUWEMUEQ.pdf. Acesso 21 jun. 2021.

SUMÁRIO

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e ulitletramentos. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais**: Reflexões e Ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DOLZ, J. Videoconferência "A Oralidade também se ensina". **Escrevendo o futuro**, 07 ago. 2023. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/educacao-e-cultura/artigo/1783/videoconferencia-a-oralidade-tambem-se-ensina>. Acesso em: 20 maio 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

DIAS, E; MESQUITA, E. M. DE C.; FINOTTI, L. H. B.; OTONI, M. A. R.; LIMA, M. C.; ROCHA, M. A. F. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Interações**, Uberlândia, n. 19, p. 142-155, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475> Acesso em 25 mar. 2021.

EFEITO estufa - aquecendo a Terra de forma natural. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (02 min 38 s). Publicado pelo canal O Incrível Pontinho Azul. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WRJXjzX_TX4. Acesso em: 30 mar. 2021.

EFEITO Estufa. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (04 min 20 s). Publicado pelo canal Meteorologista Cátia Braga. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OUFNC3bjMmc>. Acesso em: 30 mar. 2021.

ENQUETE: o primeiro lugar do eixo oralidade. **Escrevendo o futuro**, 06 ago. 2023. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/sua-pratica/sala-de-professoras/184/enquete-o-primeiro-lugar-do-eixo-oralidade>. Acesso em: 30 nov. 2023.

ENTREVISTA de emprego. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (3 min 34 s). Publicado pelo canal Na Cara TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m1AF4XmvRyo>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SUMÁRIO

EVARISTO, M. C. **A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem:** algumas considerações. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em <https://www2.ufff.br/labor/wp-content/uploads/sites/324/2018/06/AN-A-oralidade-como-objeto-de-ensino-aprendizagem-algumas-considera%C3%A7%C3%B5es-EVARISTO-Marcela-Cristina.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FALA e Escrita - Parte 01. [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (10 min 49 s). Publicado pelo canal ceelufpe. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew&t=431s>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FERREIRA, H. M. **O trabalho com a oralidade em sala de aula.** Disciplina Comunicação e Expressão, 30 set. 2010. 20f. (apostila).

FERREIRA, J. C. L. "**Vamos fazer o seguinte...**": a construção apositiva na interface gramática e interação. 2009. 129 f. Tese (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação:** conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERREIRA-ROSA, I. Bakhtin e a avaliação escolar: dimensões éticas no ato de avaliar a aprendizagem de línguas. **Poiesis Pedagógica**, v. 10, p. 47-69, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/24142/14049>. acesso em 20 maio 2021.

FIAD, R. S; COSTA-VAL, M. G. C. Produção de textos. Ceale, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos>. Acesso em: 01 jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. L; COSTA, M. G. N.; MIRANDA, F. A. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FURST, Mariana Samos Bicalho Costa. **O tratamento da oralidade em sala de aula.** 2014. 244 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9PHPQK>. Acesso em: 27 jun. 2021.

GALVÃO, M. A. M.; AZEVEDO, J. A. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 17, p. 249-272, jan., 2015.

GAMA, D. C. C. **Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião**. 2018. 209 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2018.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascável: Assoeste, 1984.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

FERREIRA, H. M.; VIEIRA, M. S. de P. **Gêneros textuais e discursivos: guia de estudos**. Lavras: Universidade Federal de Lavras, UFLA, 2013.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HEINE, L. M. B. Aspectos da Língua Falada. **Revista (con)textos Linguísticos**, Vitória, v. 6, n. 7, p. 196-216, jan., 2012.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

JACKSON, D. N. PEACOCK, A. C.; HOLDEN, R. R. Professional interviewers' trait inferential structures for diverse occupational groups. **Organizational Behavior and Human Performance**, v. 29, p. 1-20, 1982.

JEALP - Tânia Magalhães. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (01 h 36 min 58 s). Publicado pelo Canal Posletras UFOP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7BVSPxYznHQ&t=3603s>. Acesso em: 10 maio 2022.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, I. G.V. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 31-38. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639269>. acesso 20 maio 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LEAL, T. F.; GOES, S. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica; 2012.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; MELO, J. L. O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? *In*: LEAL, T. F.; GOES, S. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEVINSON, S. A. C. Activity types and Language. **Linguistics**. [S. l.], v. 17, n. 5-6, p. 365-99, 1979.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, A.; BESERRA, N. Sala de aula: espaço também da fala. *In*: LEAL, T. F.; GOIS, S. (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 57-72. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, v. 3).

LOBO, D. S. A poesia: corpo, performance e oralidade. **Revista Texto Digital**, [S. l.], v. 11, n. 1, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2015v11n1p194> Acesso em: 01 jun. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, M. L. A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. *In*: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MAINGUENEAU, D. Diversidade dos gêneros de discurso. *In*: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (org.). **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2004. p. 43-58.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Análise do eixo da oralidade do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa (anos 2005 a 2014) - 6º ao 9º anos. *In*: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (org.). **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2017. v. 1, p. 61-83.

MAGALHÃES, T. G. Para uma pedagogia oral. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 11, n. 2, p.137-153, dez., 2008.

SUMÁRIO

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas** – Revista de Estudos Linguísticos, v.26, n.1, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37776> Acesso em 22 out. 2023.

MAGALHÃES, T. G.; MATTOS, P. S. Oralidade e formação de professores(as): propostas e desafios na mobilização de capacidades docentes para o agir profissional. *In*: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. **Oralidade e gêneros orais**: experiências na formação docente. São Paulo: Pontes Editores, 2021, p. 221-252.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de linguagem falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 30, p. 39-79, Jul/Dez., 1997.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. L.; BEZERRA, M. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO A. P. (org.) **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, B., CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: Perspectivas convergentes e divergentes. *In*: MARCUSCHI, B., COSTA VAL, M. G. (Orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 237-245.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros textuais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 91-109.

MARZARI, G. Q. **Do you have any experience abroad?** O Gênero entrevista de emprego em cursos livres de língua. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9774/GABRIELAMARZARI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SUMÁRIO

MATTOS E SILVA, R. V. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 2006.

MELO, C. T. V.; MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. B. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. *In*: LEAL, T. F.; GOIS, S. (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 95-114.

MELO, C. T. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. *In*: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 75-93.

MELO, C. T. V.; MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. C. B. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. *In*: LEAL, T. F.; GOIS, S. (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 95-114 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, v. 3).

MELLO, M. T. A leitura nas práticas de letramento acadêmico: estratégias de análise e compreensão. **Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 228-244, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2478>. Acesso em 10 maio 2021.

NEGREIROS, G.; VILAS BOAS, G. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. **Letras**, Santa Maria, n. 54, p. 115-126, jan-jun, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/29573/pdf/141001>. Acesso em 12 jun. 2021.

NONATO, S. L. Oralidade e ensino de língua portuguesa. **Na Ponta do Lápis**, [S. l.], ano XIII, n. 29, jul., 2017, p. 28-33. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2432/oralidade-e-ensino-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 01 jun. 2018.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo o professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORALIDADE e letramento: diálogos na escola. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (16 min 55 s). Publicado pelo canal Plataforma do Letramento. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=c_8pQ0534tY&t=100s. Acesso em: 10 maio 2021.

SUMÁRIO

PESSOA, A. C. G. Sequência didática. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.) **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 01 jun. 2019.

PERRENOUD, P. **Avaliação** - Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas, 2008.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, [on-line], v. 38, n. 1, 2012, p.181-196. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KdBqCs3HsXS3nVYhCwHQfTz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

RAIMO, L. C. F. D.; BURACH, C. A. M. Oralidade ou oralização da escrita? Uma análise do livro didático Letramento e alfabetização. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 1, nº 26, p. 175-201. jul-dez de 2016. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/25032/19667>. Acesso em 10 jun. 2021.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-57, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/3370/2240>. Acesso 10 abri. 2020.

RODRIGUES, H. R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. *In*: MEURER, J.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

RODRIGUES-LEITE, J. E. Fundamentos da linguística. *In*: RODRIGUES-LEITE, J. E. **Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas**. João Pessoa. Ed Universitária da UFPB, 2010.

ROJO, R. Concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: Ler é melhor do que estudar. *In*: ROJO, R. **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. São Paulo: Editora Musa, 2002, p. 31-52.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SENE, M. G. A abordagem da oralidade no livro didático de língua portuguesa: progresso ou declínio? **Revista do Sell**, Triângulo Mineiro, v. 6, n. 3, p. 1-22, dez., 2017.

SILVA, M. C. P. de S.; KOCH, I. G. V. Estratégias de desaceleração do texto falado. *In*: KATO, Mary A. **Gramática do português falado**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996, p.327-338.

SILVA, P. E. M.; MORIS-DE-ANGELIS, C. C. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 185-210.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 25, abr., 2003.

SOBRAL, A. Ato, atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

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, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8656922/23102>. Acesso em: 6 jan. 2023.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Acesso em: 21 jun. 2021.

TEIXEIRA, J. A. T. **Eles fala, nós cala**: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a norma culta a seus alunos. Juiz de Fora: UFJF, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Entrevista sobre Usos da Língua**. [Entrevista concedida ao Programa "TV ALGAR" do Canal da Gente (Canal 15 de TV a Cabo) em 02 programas de 15 minutos nos dias 17 e 23/10/2005]. Uberlândia - MG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=grgp7YZ9Gt&t=11s>. Acesso em: 20 jun. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C *et al.* **Gêneros orais** – Conceituação e caracterização. *In:* XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-8. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

TUMA, R. **Quantos likes essa princesinha merece?** [S. l.]: 19 jul. 2023. Instagram: @rafaellatuma. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cu5E9bzyRQ/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

VIEIRA, A. T. O estudo da fala em contexto de trabalho: organização seqüencial de uma entrevista de consultoria. *In:* **Anais I** Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (I SIMELP), 2008, São Paulo. I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2008. Disponível em: https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcvcfflch.usp.br/files/02_28.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

WINCH, P. G. O ensino da oralidade: um panorama anterior aos PCN EF 98. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 810-823, 2013. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/968>. Acesso em: 20 maio 2021.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana:** Revista Estudos do Discurso, v. 7, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/dpMJmmk3kRwrF6vhJPr4s8h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abril 2020.

SOBRE AS AUTORAS

Lara Nascimento Scherrer

Possui Mestrado Profissional em Educação com ênfase em formação de professores (2020), Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas literaturas (2018) pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Pós-graduanda em serviço social na educação pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atuou como professora da educação profissional e, atualmente está como coordenadora regional no Programa Qualificar ES do Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria da Ciência, Tecnologia, Inovação, Educação Profissional (SECTI).

E-mail: laranascherrer@gmail.com

Helena Maria Ferreira

Possui Graduação em Letras (Centro Universitário de Patos de Minas) e em Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia), Mestrado em Linguística (Universidade Federal de Uberlândia) e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atuou como professora e como Coordenadora de Extensão no Centro Universitário de Patos de Minas. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora do Curso de Letras – modalidade presencial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Foi coordenadora de área do projeto de Língua Portuguesa do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid-Capes) e atua no Programa de Residência Pedagógica (Capes), pelo Curso de Letras (Ufla). Coordena o grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa).

E-mail: helenaferreira@ufla.br

Maria Alzira Leite

Possui formação em Letras e também em Pedagogia. É especialista em Psicopedagogia – ênfase em ensino especial e inclusão. Mestrado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009); Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014), com período PDSE na Universidade Nova de Lisboa (FCSH). Realizou estágio Pós-Doutoral em Linguística Aplicada, pela Unicamp (2016). Possui experiência nos ensinos fundamental 1 e 2; Médio; EJA; Graduação, Mestrado e Doutorado. Já atuou como Membro de Comitê de Ética e Pesquisa e coordenação de graduações em Letras-Português; Letras-Inglês; História. E, ainda, possui experiência como Coordenadora Institucional do Pibid; Coordenadora Institucional da Residência Pedagógica – gestão 2018. Os seus estudos dialogam com a Educação, mais especificamente, com: Letramento, Alfabetização, Multiletramentos, Tecnologias Digitais, Leitura e Escrita.

E-mail: mariaalzira35@gmail.com

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

aluno 20, 26, 28, 29, 30, 42, 49, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 69, 70, 71, 76, 77, 81, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 108, 111, 113
 análise linguística 21, 27, 80, 81
 aprendizagem 12, 13, 14, 19, 21, 25, 27, 28, 29, 34, 37, 42, 53, 58, 59, 64, 70, 73, 76, 77, 80, 85, 90, 91, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 111, 115, 116, 122, 124, 126, 131
 articulação 19, 23, 27, 36, 37, 38, 49, 72, 98, 101, 115, 116, 118
 atos de fala 87, 113
 autonomia 33, 66, 115
 avaliação 14, 15, 20, 27, 39, 57, 75, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 119, 121, 122, 124, 125

B

Base Nacional Curricular Comum 13, 26, 28, 65
 BNCC 13, 14, 26, 27, 28, 43, 72, 106, 121

C

competência 89, 90, 105, 122
 competência discursiva 105
 competência textual 90
 comunicação 33, 34, 43, 44, 46, 50, 51, 53, 71, 74, 77, 81, 84, 86, 87, 91, 112
 comunicativo 53, 66, 87, 111
 construção composicional 42, 44, 59, 60
 conteúdos 15, 28, 42, 54, 69, 72, 73, 75, 76, 89, 100, 101, 105
 contexto de produção 13, 30, 39, 45, 47, 105, 106, 118
 criação 15, 36, 57, 65, 115, 120
 crítica 12, 27, 61, 63, 65, 96, 127
 cultura 32, 45, 49, 74, 76, 81, 123, 130

D

digital 76, 122
 dimensão discursiva 27, 88, 89
 dimensão semiótica 88
 discursivos 12, 14, 19, 22, 28, 33, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 50, 57, 58, 60, 69, 72, 73, 77, 92, 98, 104, 108, 115, 119, 123, 125, 130
 discurso 35, 36, 37, 44, 49, 51, 59, 60, 62, 69, 72, 86, 90, 108, 113, 120, 126, 129
 diversidade 12, 26, 28, 34, 47, 63, 65, 66, 78
 docente 8, 11, 12, 16, 17, 21, 26, 58, 114, 115, 116, 119, 121, 122, 126, 127, 128

E

educação 10, 11, 65, 117, 120, 121, 122, 126, 129, 130, 132
 educação básica 117, 120, 121
 educação linguística 115, 116
 empatia 12
 ensino 8, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 50, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 67, 68, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132
 escrita 14, 18, 19, 21, 27, 28, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 56, 60, 62, 65, 66, 69, 70, 72, 74, 76, 77, 78, 80, 84, 94, 98, 106, 107, 115, 116, 118, 119, 122, 123, 125, 127, 129, 130
 escuta 13, 14, 27, 66, 69, 70, 74, 88, 105, 106, 108, 109, 116, 118
 escuta ativa 13, 70, 106
 estratégias 12, 13, 15, 19, 23, 25, 27, 29, 34, 44, 62, 69, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 81, 85, 87, 88, 91, 102, 106, 109, 111, 116, 118, 119, 126, 128
 ética 11, 103, 124, 132

SUMÁRIO

SUMÁRIO

F

fala pública 20, 64, 70, 72, 75, 107, 119

formação 8, 12, 15, 16, 17, 21, 22, 26, 30, 31, 32, 35, 53, 61, 62, 63, 64, 75, 91, 98, 114, 115, 116, 117, 119, 122, 126, 127, 132

formação continuada 12

formação docente 8, 12, 16, 17, 21, 114, 115, 116, 119, 122, 126, 127

formação inicial 12, 61, 116

G

gêneros 8, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 30, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 88, 89, 90, 93, 94, 98, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 130

gêneros discursivos 40, 43, 60, 123, 130

gêneros orais 8, 13, 15, 20, 21, 22, 30, 37, 40, 41, 45, 46, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 74, 76, 77, 78, 80, 88, 94, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 119, 120, 127

H

habilidades 12, 19, 20, 22, 25, 28, 29, 32, 33, 34, 56, 58, 60, 65, 71, 72, 74, 77, 81, 88, 89, 94, 98, 99, 100, 109, 119

I

inclusão 132

interação 12, 13, 14, 19, 20, 21, 28, 30, 33, 35, 37, 38, 42, 43, 44, 47, 49, 54, 64, 66, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 80, 84, 85, 87, 90, 91, 92, 94, 105, 107, 108, 111, 113, 115, 124

interacionista 38, 75

interativa 91

interdisciplinar 98

interlocutores 19, 20, 29, 34, 35, 39, 52, 59, 60, 71, 73, 74, 75, 77, 80, 87, 91, 105, 116, 118, 119

L

leitura 16, 18, 21, 27, 32, 37, 39, 46, 51, 52, 54, 66, 70, 74, 79, 80, 81, 88, 98, 105, 116, 118, 119, 128, 129

léxico 105

linguagem 13, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 52, 54, 56, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 97, 98, 103, 105, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 126, 127, 129, 130

linguagem poética 36

M

metodologias 14, 25, 69, 72, 75, 117, 118, 119

modalidade oral 13, 35, 58, 63, 70, 75, 77, 86, 92, 115

monitoramento do tempo de fala 74

multimodais 37, 77, 89, 92, 116, 123

multimodal 81, 89

multimodalidade 106

multissemióticas 116, 118

O

oralidade 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131

P

Parâmetros Curriculares Nacionais 20, 28, 57, 65, 69, 121

PCNs 13, 129

pedagógica 10, 121, 132

planejamento 10, 14, 19, 28, 40, 48, 71, 72, 73, 78, 79, 87, 106, 107, 108, 116

planejamento de atividades 116

planejamento estratégico 10

prática pedagógica 11, 12, 16, 25, 65, 82, 84, 111, 114, 124, 128

práticas de linguagem 18, 21, 27, 35, 42, 44, 54, 64, 74, 81, 90, 98, 107, 115, 116, 118

práticas educativas 14, 23, 31, 61, 77, 78, 84, 114

problematização 12, 57

produção 11, 13, 14, 19, 21, 22, 27, 28, 30, 34, 35, 36, 39, 40, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 53, 59, 60, 61, 64, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 98, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 118, 121, 126

produção de sentidos 36, 64, 85, 86, 88, 89, 91, 94, 114

produções orais 108, 111, 116, 118, 119

professor 10, 11, 12, 20, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 49, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 75, 77, 79, 82, 84, 89, 92, 99, 101, 102, 109, 111, 114, 115, 116, 122, 126, 128

professores 11, 14, 15, 20, 22, 25, 32, 51, 57, 63, 64, 75, 78, 98, 101, 104, 115, 117, 125, 127, 132

R

recursos didáticos 67, 69, 75

redes semânticas 105

reflexão crítica 27

relações intertextuais 105

resiliência 12

retextualização 14, 80, 81, 127

S

sala de aula 8, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 30, 37, 38, 39, 51, 52, 53, 58, 60, 63, 67, 69, 70, 75, 80, 82, 85, 93, 94, 97, 98, 102, 104, 106, 108, 110, 114, 117, 122, 124, 125

sequências didáticas 79, 80, 108, 116

sequências tipológicas 116

social 12, 13, 14, 19, 28, 29, 30, 32, 37, 39, 40, 42, 43, 45, 49, 51, 52, 56, 58, 63, 66, 69, 71, 79, 80, 85, 87, 90, 91, 93, 97, 98, 104, 106, 107, 108, 109, 115, 116, 118, 119, 132

sociocultural 33, 73, 87

T

tecnologias 12, 40, 67, 91, 109

tecnologias de informação 12

teorias 29, 129

SUMÁRIO

www.pimentacultural.com

A ORALIDADE EM SALA DE AULA

inquietações
e perspectivas

