

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Leidiane Raimundo Cordeiro

**O ENSINO DA ORALIDADE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO
CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: ENCONTROS E DESENCONTROS.**

GARANHUNS

2019

Leidiane Raimundo Cordeiro

**O ENSINO DA ORALIDADE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO
CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: ENCONTROS E DESENCONTROS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da UFRPE-UAG, como requisito para a obtenção do título de Graduada em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima.

GARANHUNS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

C794e Cordeiro, Leidiane Raimundo
O ensino da oralidade para os anos finais do Ensino Fundamental
na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo de Pernambuco:
encontros e desencontros / Leidiane Raimundo Cordeiro. – 2019.
105 f.

Orientador: Gustavo Henrique da Silva Lima.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Letras, Garanhuns, BR-PE, 2019.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Oralidade 2. Currículos 3. Linguagem e língua – Estudo
e ensino 4. Ensino fundamental I. Lima, Gustavo Henrique da
Silva, orient. II. Título

CDD 372

Leidiane Raimundo Cordeiro

**O ENSINO DA ORALIDADE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO
CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: ENCONTROS E DESENCONTROS**

Aprovado em ____/____/____

Nota (____)

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima (UFRPE/UAG)
Presidente / Orientador

Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva (UFRPE/UAG)
Examinador Interno

Prof. Esp. Ribamar Ferreira de Oliveira (Prefeitura Municipal de Jucati-PE)
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

Grata a Deus pelo dom da vida e por ter me guiado por esse caminho, possibilitando esta conquista. A ti, toda a minha gratidão! Grata também à Virgem Maria, que tantas vezes por mim intercedeu.

Concluir mais essa etapa não foi simples, foram inúmeros desafios e obstáculos enfrentados. Porém, contei com o companheirismo de muitas pessoas, as quais agradeço grandemente.

Agradeço aos meus pais, Ozeni e Erivaldo. Vocês são, sem nenhuma dúvida, as pessoas mais importantes para mim. São os meus maiores incentivadores, os que mais torcem pela minha felicidade. Essa conquista não é só minha, é de vocês! Obrigada por todo amor e carinho, pela compreensão e por todo o incentivo dado. Obrigado pelo exemplo de amor e de família que vocês dão todos os dias, a mim e as minhas irmãs.

Agradeço a minhas irmãs, Lauane e Eloá, pela torcida e pelo apoio. Obrigado pelo companheirismo e pela compreensão. Eloá, obrigada por você ter entendido quando “Di” não podia brincar ou pintar aquele desenho que você tanto queria. Lauane, obrigada por todas as conversas e por todas as vezes que eu te pedia para escutar o que eu tinha escrito e você escutava.

Agradeço aos meus avós, que sempre alegraram-se por minhas conquistas e por todo o apoio dado. Tenho muito orgulho de vocês! Minha gratidão a todos os familiares que torceram por mim.

Minha eterna gratidão a minha tia Zuleide, que, por quatros anos, me acolheu em sua casa, dando, além de um quarto para dormir, muito amor e carinho. A senhora é uma pessoa maravilhosa e que me inspira, a cada dia, ser uma pessoa melhor. Serei eternamente grata por me tratar como uma filha, por todas as vezes que se preocupou comigo, e por todo amor que me ofereceu. Meu muito obrigada, tia!

Agradeço a todos os meus amigos, aqueles da infância, as amizades construídas ao longo dos anos de estudo e durante a vida, que compreenderam a minha ausência em alguns momentos, pois perceberam a importância desse momento. Vocês são verdadeiros exemplos de amizades. Obrigada a todos!

Meu carinho aos companheiros de curso. Gratidão a minha amiga Jessica Chrystina. Obrigada pelos bons momentos e pelas diversas parcerias bem-sucedidas, te desejo muito sucesso e conquistas. Camila Santos, lembrarei com carinho de todas as nossas parcerias e das aventuras, elas ficaram marcadas.

Agradeço também a Ribamar Oliveira, que tanto me incentivou e me inspirou. Obrigada pelas dicas, conselhos, por tantas conversas sobre o ensino da Língua Portuguesa. Sucesso na sua jornada profissional.

Aos companheiros de transporte, a minha gratidão, pelos bons momentos e pelas diversas risadas. Sucesso na jornada acadêmica e profissional de vocês.

Agradeço ao meu orientador, Gustavo Lima, que, mesmo sem me conhecer, aceitou me orientar no PIBID. Obrigada pela parceria no PIC, aprendi muito com esse trabalho, percebi a importância de um Livro Didático e pude entender, também, as dificuldades que o ensino de língua enfrenta em nosso país. Agradeço, também, a parceria nesse trabalho, suas orientações e explicações foram fundamentais para a sua conclusão. É um exemplo de profissional, empenhado, dedicado e comprometido com a educação. Levarei seu exemplo para a minha jornada profissional.

Agradeço a todos os professores que tive a oportunidade de conhecer durante a minha trajetória nos estudos. Hoje, sei de todos os esforços que vocês fazem para melhorar a educação e os admiro muito. Agradeço aos professores do curso de Letras, que contribuíram para a minha formação como uma profissional na área de Letras.

A todos que, direta ou indiretamente contribuíram na conclusão desse curso, o meu muito OBRIGADA!

“Como maçãs de ouro em bandejas de prata,

é boa palavra dita no seu devido tempo”

(Provérbios 25,11).

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar as propostas para o ensino da oralidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de Pernambuco (CP), tendo como objetivos específicos, a) identificar quais são as dimensões ensináveis do oral contempladas nesses documentos oficiais; b) verificar se há um alinhamento entre o que propõe a BNCC e o Currículo de Pernambuco para o ensino do oral; c) apreender as possíveis implicações das orientações desses documentos para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos. Para tanto, usamos, como aporte teórico, os estudos sobre a oralidade de autores como Dolz, Schneuwly e Haller (2004), Marcuschi (2004, 2005) e as dimensões ensináveis do oral, com base em Leal, Brandão e Lima (2012). Para responder aos objetivos dessa pesquisa, observamos detalhadamente os dois documentos, usando como aporte metodológico, a análise documental (LÜDKE e ANDRÉ, 2012) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Com as análises, constatamos que a dimensão ensinável do oral mais abordada nos dois documentos foi a da produção e compreensão de gêneros orais e que existe uma progressão nas habilidades sugeridas para o ensino do oral, principalmente naquelas que correspondem ao ensino do 6º ao 9º ano. Foi verificado, ainda, um alinhamento das propostas de ensino do oral nos dois documentos e que, para a expressão oral dos alunos, a prioridade é para o desenvolvimento de capacidades de linguagem do oral a partir da compreensão e produção de gêneros orais da esfera pública formal.

Palavras-chave: Oralidade. Currículo. Ensino de língua.

ABSTRACT

The present coursework sought to investigate the proposals for oral teaching in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and Currículo de Pernambuco (CP), with the specific objectives of: a) identifying the teachable dimensions of oral included in these official documents; b) to verify if there is an alignment between what BNCC proposes and the Pernambuco Curriculum for oral teaching; c) to understand the possible implications of the guidelines of these documents for the development of oral expression of students. For this purpose, we use as a theoretical contribution the studies on the orality of authors such as Dolz, Schneuwly and Haller (2004), Marcuschi (2004, 2005) and the teachable dimensions of oral, based on Leal, Brandão and Lima (2012). In order to respond to the objectives of this research, we observed in detail the two documents, using as a methodological contribution, documentary analysis (LÜDKE and ANDRÉ, 2012) and content analysis (BARDIN, 2011). With the analyzes, we verified that the teachable dimension of the oral one more approached in the two documents was the production and comprehension of oral genres and that there is a progression in the suggested abilities for the oral teaching, mainly in those that correspond to the education of the 6th to the 9th year. It was also verified an alignment of oral teaching proposals in both documents and that, for oral expression of students, the priority is for the development of oral language skills from the understanding and production of oral genres of the public sphere formal.

Keywords: Orality. Curriculum. Language teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. COMO ANDA O ENSINO DO ORAL NAS ESCOLAS?.....	14
3. CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DO ORAL NA ESCOLA.....	21
4. METODOLOGIA.....	42
5. O QUE PROPÕEM A BNCC E O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO PARA O ENSINO DO ORAL?.....	45
5.1 A Base Nacional Comum Curricular.....	45
5.2 O Currículo de Pernambuco.....	48
5.3 O lugar do oral nos currículos.....	52
5.4 A relação do oral com os demais eixos na BNCC e no Currículo de Pernambuco.....	60
5.5 As dimensões de ensino do oral na BNCC e no Currículo de Pernambuco.....	62
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	76
APÊNDICE 1.....	78
APÊNDICE 2.....	90
APÊNDICE 3.....	96

1 INTRODUÇÃO

O ensino no Brasil vem passando por mudanças nas últimas décadas, sobretudo no que se refere ao currículo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exemplo dessa mudança, é um documento que propõe noções de aprendizagens fundamentais que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a etapa da Educação Básica, tanto para escolas públicas como para escolas particulares, para todas as áreas de conhecimento, em todo território nacional. Esse documento propõe competências e habilidades que os alunos devem atingir ao fim do processo de escolarização, bem como orienta a elaboração dos currículos dos Estados e municípios brasileiros. A exemplo, podemos citar o Currículo do Estado de Pernambuco, doravante CP.

No que concerne especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, a reformulação curricular tem o objetivo de oferecer ao aluno um ensino que valorize o aspecto social e interacionista da língua. Nessa nova perspectiva de trabalho, o ensino do oral deve ter um papel de destaque, por ser o meio de interação recorrente do homem e por ser de fundamental importância para o convívio social do aluno.

A BNCC, ao expor seu objetivo para a área de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, propõe um ensino de língua que tenha como base, dentre outros aspectos, um ensino baseado no gênero textual. O uso dos gêneros também são indicados para o trabalho da oralidade, dentre eles, o seminário, o debate e a entrevista. Sobre esse eixo de ensino, a BNCC defende que “o Eixo a Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2016, 77).

Os pressupostos defendidos pelo Currículo de Pernambuco (CP) não são muito diferentes para o ensino do oral. O documento defende que o aluno deve ser capaz de usar a língua nos seus mais diversos modos de interação, como também prevê que sejam os contextos formais os mais abordados, visto que os gêneros desse domínio não são aprendidos no seu cotidiano, como ocorre com os gêneros informais, sendo preciso, portanto, tomar os gêneros orais formais como um objeto de ensino. Dessa forma, o currículo entende que:

O eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem na modalidade falada da língua em situações de uso oral da linguagem. Nesse sentido, ensinar a oralidade implica conceber a língua oral como objeto autônomo de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010), considerando as dimensões discursivas e materiais pertinentes a essa modalidade, com destaque para o “como dizer e o que se tem a dizer”, bem como refletir linguisticamente em torno dessa modalidade em diversos contextos de interação, principalmente, em situações mais formais do que aquelas já vivenciadas pelos estudantes. O ensino e a aprendizagem da oralidade como prática social visam a desenvolver capacidades de ação linguístico-discursivas e a ampliar o repertório e a

visão de língua dos falantes, o domínio da variedade padrão, a compreensão das relações entre fala e escrita, o sucesso escolar dos estudantes, a superação de preconceitos, entre outros. Logo, o estudo das características e finalidade dos diferentes gêneros textuais orais e seus modos de realização será objeto central desse eixo, sem perder de vista a oralização de textos escritos, que, diferentemente da oralidade, trata-se de uma forma de atividade com o apoio do texto escrito. (PERNAMBUCO, 2019, p. 47)

Sobre a abordagem do oral em documentos oficiais, estudos recentes sobre esses documentos, sejam eles de nível nacional, estadual ou municipal, revelam que o oral já é tido como um objeto de ensino de língua, porém, observou-se que ainda falta uma regularidade para as propostas de ensino desse eixo, bem como a delimitação do que é e como se trabalhar o oral ou quais gêneros orais devem ser usados no ensino.

Ferraz e Gonçalves (2015) analisaram o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental (RCREEMS-EF) e observaram o eixo da oralidade no documento. Dentro das seções que o RCREEMS-EF foi dividido, a penúltima é dedicada para as “concepções político-ideológicas”, na qual os autores verificaram que a concepção adotada para a língua é a interacionista. Já na última seção do documento, são dadas as competências/habilidades das áreas. Eles também investigaram as competências/habilidades do nono ano para a área de Língua Portuguesa no eixo da oralidade e verificaram que,

já no primeiro bimestre, no eixo da oralidade, o documento aponta como conteúdos os gêneros orais, ainda que, anteriormente, nada tenha sido dito sobre gêneros, tampouco qual(is) gênero(s) oral(is) deve(m) ser trabalhado(s): escuta orientada de crônicas, poesias e outros gêneros orais (Mato Grosso do Sul 2012, p. 121, grifos nossos). Que gêneros orais seriam? (FERRAZ & GONÇALVES, 2015, p. 80)

O que se percebe é que existe uma referência ao ensino da oralidade, mas que não há uma definição do que deve ser trabalhado, como também não há uma relação com o que foi vivenciado antes. No tocante as competências/ habilidades, observou-se que mesmo existindo a intenção do desenvolvimento de alguns aspectos comum ao oral, não se percebe a definição de gêneros para serem trabalhados. Os autores alertam ainda para o fato de não se verificar uma relação entre os possíveis gêneros que são indicados implicitamente pelo RCREEMS-EF e aqueles indicados no eixo da leitura (FERRAZ & GONÇALVES, 2015), bem como uma confusão quanto as características dos gêneros propostos.

Já Fernandes (2015), com base nas quatro dimensões ensináveis do oral que Leal, Brandão e Lima (2012) propõem¹, a saber: valorização do texto da tradição oral, oralização do

¹ Discutiremos melhor essas dimensões no referencial teórico.

texto escrito, variação linguística e relações entre fala e escrita, produção e compreensão de gêneros orais; analisou a oralidade na proposta curricular de dois municípios do agreste Meridional de Pernambuco, Garanhuns e Lajedo, dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa pesquisa, Fernandes (2015) observou que a primeira dimensão, valorização do texto de tradição oral, não foi abordada por nenhuma das propostas dos municípios; que a segunda dimensão, oralização do texto escrito, no currículo de Lajedo foi contemplada do 1º ao 3º ano; e que o currículo de Garanhuns não contemplou essa dimensão em nenhum dos anos. Já a terceira dimensão, variação linguística e relações entre fala e escrita, foi contemplada no 2º e 5º ano no currículo de Garanhuns e no município de Lajedo, essa dimensão aparece na mesma frequência para todos os anos de ensino. A última dimensão, produção e compreensão de gêneros orais, é a que aparece em uma quantidade maior nos dois currículos, porém o de Garanhuns não tem a produção do oral para o 4º ano. Por fim, a autora afirma que “os documentos curriculares reconhecem a oralidade como objeto de ensino e [...] apontam as dimensões de ensino que norteiam o trabalho com esse eixo, deixando de lado apenas a valorização de textos da tradição oral” (FERNANDES, 2015, p. 38).

Ao analisar a oralidade nos anos iniciais na proposta curricular do município de Jucati, também com base nas dimensões de Leal, Brandão e Lima (2012), Vilela (2016) verificou que todas as dimensões do oral são contempladas pelo currículo do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A autora mostra, ainda, que o currículo propicia para o professor “um trabalho consistente e diversificado sobre: a diversidade de gêneros orais, a valorização da cultura oral, dentre outros aspectos que podem tornar o ensino do oral mais significativo” (VILELA, 2016, p. 40), porém é preciso que exista uma orientação para que o professor saiba como desenvolver o trabalho com o oral. A autora alerta ainda para a existência de uma desigualdade entre as dimensões, sendo a da produção e compreensão do gênero a que é contemplada de forma mais significativa.

Observando, ainda, as pesquisas sobre abordagem do oral nas propostas curriculares, Lima (2016), ao analisar as expectativas de aprendizagem (EA) dos Parâmetros Curriculares Estaduais de Pernambuco (PCE), observou que a maioria das EA contemplam o eixo da escrita (94 ao todo), enquanto o eixo da oralidade é o menos contemplado, com apenas 16 EA, o que evidencia um aspecto já mostrado por outros autores: a centralidade que é dada ao eixo da escrita, nos currículos, em detrimento do eixo do oral.

Ainda sobre o ensino da oralidade, Lima (2016, p.140) afirma que “os PCE entendem que a abordagem do oral na sala de aula deve considerar práticas de uso da linguagem situadas e mais elaboradas”, o que evidencia que o PCE prevê o ensino dos gêneros orais formais. Para os anos finais, o documento evidencia ainda uma dimensão que Leal, Brandão e Lima (2012) propõem para o ensino do oral, que é o trabalho com a variedade linguística.

A partir desses estudos, fica evidente como o ensino do oral ainda deve ser pensado, quais dimensões ainda precisam ser bem desenvolvidas e, que os gêneros usados como objeto de ensino não podem se restringir apenas a gêneros orais informais, mas que os gêneros formais também possam ser objeto de estudo sistemático, com atividades programadas e pensadas a levar o aluno a valorizar e entender a sua língua, objeto de seu uso, que o faz interagir com o mundo e no mundo, sendo dever dos documentos oficiais fazer essa abordagem.

Dessa forma, é de atribuição dos documentos, a oferta de discussões sobre o ensino da oralidade, de propor métodos de ensino e ser uma referência para práticas pedagógicas. Fica evidente portanto, a responsabilidade dos currículos para um ensino significativo para a educação básica, revelando assim, a importância de estudos e pesquisas para verificar como esses documentos entendem a educação básica e, conseqüentemente, a oralidade.

Entendo a importância do currículo para a educação básica, verificamos qual a proposta para o ensino do oral em dois exemplares, o Currículo de Pernambuco, que propõe noções para a educação para o estado de Pernambuco, e a BNCC, que disponibiliza noções para a educação para toda a federação. A comparação desses dois documentos, possibilita perceber as semelhanças e as diferenças, fazendo uma comparação do que pode ser mais significativo para o trabalho com a oralidade. Esses dois documentos devem ainda, possuir um alinhamento para o ensino do oral, visto que, a BNCC deve orientar a elaboração de currículos estaduais, como o CP.

A importância de estudar a oralidade, se dá por ela estar sempre presente no dia a dia dos alunos, fazendo parte de momentos mais informais, como uma simples conversa sobre os acontecimentos do dia, como de momentos mais formais, como apresentações orais ou mesmo em entrevistas de empregos na reta final da educação básica. Sabendo que a oralidade nos contextos mais formais não é aprendida sem intervenção, e que é preciso que as características do oral também sejam ensinadas, que a cultura oral do aluno seja valorizada, que seja explicitada as semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita, que haja a valorização do oral,

é que esse trabalho mostra a sua significação para o campo de estudo. É notório como a fala faz parte da vida de todos que estão aptos a falar, sendo necessário portanto, o seu estudo nas aulas de língua portuguesa. E, como já mostrado, é de responsabilidade dos currículos mostrar a importância do ensino da oralidade, como também de oferecer caminhos e possibilidades para esse ensino.

Tendo em vista a importância do ensino da oralidade no ensino de Língua Portuguesa e, sabendo que a BNCC e o currículo de Pernambuco devem servir de referência para as práticas pedagógicas, bem como nortear as etapas de aprendizagem das competências e das habilidades dos alunos, é preciso investigar que relevância esses documentos atribuem à oralidade e que dimensões ensináveis da oralidade são propostas por eles. Assim, nossa questão de pesquisa será, portanto, o que propõem a BNCC e o Currículo de Pernambuco para o ensino da oralidade? Com isso, tomamos como objetivo geral: a compreensão de qual é a proposta para o ensino do oral para os anos finais do ensino fundamental presente nesses documentos, observando, mais especificamente: a) quais as dimensões ensináveis do oral contempladas pelos documentos; b) se há um alinhamento dessas dimensões nos referidos documentos; e c) quais são as possíveis implicações dessas orientações para o desenvolvimento da expressão oral do aluno.

O interesse por estudar o oral surgiu de uma pesquisa por nós realizada no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) entre os anos de 2017 e 2018. O objetivo era o de analisar duas coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a abordagem do gênero textual. Os resultados apontaram para o fato de que, mesmo esse eixo sendo bastante discutido e sendo destacado a sua importância para o ensino no Manual do professor das duas coleções analisadas, a abordagem da oralidade acontecia através de atividades que privilegiavam gêneros informais, como a conversa.

Acreditamos, portanto, que a pesquisa aqui proposta se mostra relevante por abordar um tema de impacto direto no ensino de Língua Portuguesa e que deve ser alvo de preocupação por parte das propostas curriculares. No aspecto acadêmico, os resultados dessa pesquisa pretendem ampliar a discussão sobre o ensino do oral e, no tocante ao aspecto social, contribuir para a formação de futuros professores ou professores em exercício, para que saibam lidar com o oral na sala de aula.

2 COMO ANDA O ENSINO DO ORAL NAS ESCOLAS?

Ao observarmos as discussões sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, percebemos que, dentre as duas modalidades da língua, falada e escrita, esta última ganhou mais destaque pelo prestígio² que adquiriu ao longo do tempo na sociedade. Porém, se observarmos o nosso cotidiano, perceberemos que “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas” (MARCUSCHI, 2005, p. 21). Considerando, portanto, que a oralidade é algo tão recorrente na vida do aluno, nos perguntamos: como anda o ensino do oral nas escolas?

Pesquisas sobre o ensino da oralidade revelam um descaso com o ensino desta modalidade e mostram que “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas³” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 125), ou seja, o problema não é que a oralidade não está presente na sala de aula, mas sim a forma como ela é ensinada, bem como os objetivos propostos para esse ensino, os quais, na maioria das vezes, não levam efetivamente ao desenvolvimento da expressão oral dos alunos. Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 126), sobre o ensino da oralidade, afirmam que

uma análise, mesmo que superficial, mostra que, paradoxalmente, o oral tem um lugar importante nas duas pontas do sistema escolar. Na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, os professores consolidam os usos informais do francês oral e instalam novos usos relacionados a esse lugar de comunicação particular que é a sala de aula. Nas escolas superiores, o apelo a diferentes recursos implicados na tomada de palavra em público é indispensável para garantir a eficácia em profissões tais como jornalista, advogado, homem de negócios, professor.

Isso significa que, no contexto educacional da suíça francesa, a oralidade⁴ costuma ser mais abordada em sala de aula nos anos iniciais, por ser uma forma de integração da criança ao ambiente escolar e, no ensino superior, por ser um ambiente em que a argumentação oral é muito presente. Os autores, entretanto, chamam atenção para o fato de, entre essas duas pontas

² Para saber mais sobre o prestígio da escrita em detrimento da oralidade, ler Carvalho e Ferrarezi Jr (2018).

³ Os resultados desse estudo são referentes ao contexto educacional suíço-francófono, mas não difere muito do que tem sido encontrado nas pesquisas realizadas sobre o tema no Brasil.

⁴ Embora não haja estudos a respeito, tal realidade não parece ser muito distinta do que ocorre com o ensino da oralidade no Brasil.

do ensino, o oral é praticamente esquecido e sua abordagem é insuficiente para o desenvolvimento da competência oral. E questionam,

não haverá lugar para instalar o oral como objeto de aprendizagem específica também entre essas duas pontas? Assim, ao longo do ensino fundamental, o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são ainda familiares (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 126).

Sobre a relação da fala e da escrita, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) relevaram que, ainda hoje, tem-se uma ideia equivocada de que a escrita seria uma forma de representar, de maneira “igualitária”, a língua falada. Esse fato possibilitou que as particularidades do oral, como a correção no momento da fala e o uso de termos mais coloquiais, que não costumam ser vistos com a mesma frequência na escrita, fossem considerados erros. Assim, essa modalidade da língua passou a ser considerada como popular, comum e o lugar onde o erro é permitido.

Nessas circunstâncias, o oral não é entendido “como objeto autônomo de trabalho escolar [...] permanece bastante dependente da escrita” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 139), ou seja, quando o trabalho com o oral acontece, este é baseado na escrita. Sobre esse aspecto, os autores trazem uma pesquisa realizada por De Pietro e Wirthner (1996), demonstrando que

- O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita;
- Os professores analisam o oral a partir da escrita;
- O oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
- A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados)” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 139 apud DE PIETRO E WIRTHNER, 1996).

Os dados dessa pesquisa evidenciam que, além da dependência da fala para com a escrita, o oral é, muitas vezes, ensinado na sala de aula não para uma reflexão das suas especificidades, mas a favor de reflexões sobre a escrita, situação que se comprova ao observar que a atividade mais frequente relacionada à língua falada é a leitura oralizada e que, mesmo sendo uma habilidade a ser desenvolvida, ainda está voltada à escrita.

Embora o estudo realizado por Dolz, Schneuwly e Haller (2004) tenha tomado como referência o ensino do oral no contexto educacional suíço-francófono, na realidade brasileira não se faz diferente, pois pesquisas apontam para as mesmas problemáticas do ensino do oral, por mais que as culturas sejam diferentes.

Antunes (2003), por exemplo, ao examinar as atividades relacionadas ao trabalho do oral, apontou algumas problemáticas. O primeiro ponto exposto é a pouca abordagem do oral nas aulas. Segundo a pesquisadora:

uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula” (ANTUNES, 2003, p. 24 *apud* cf. Marcuschi, 2001: 19).

Ao trazer essa problemática, a autora chama a atenção para um aspecto que Dolz, Schneuwly e Haller (2004) também verificaram, e que é justificado pela escola: a língua falada é algo comum no cotidiano do aluno e, por esse motivo, não precisaria de uma intervenção escolar. O segundo ponto é a visão da fala como o lugar do erro. A autora expõe a existência de

uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial (ANTUNES, 2003, p. 24-25).

O segundo ponto diz respeito à percepção errada de que, na fala, tudo é possível, que as “prescrições gramaticais” não se aplicariam a ela. Esse fato colabora para que o ensino do oral não valorize, por exemplo, a variedade formal da língua falada, tão importante para o ensino. O terceiro ponto é sobre a predominância de gêneros informais no trabalho do oral, pois verifica-se

uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada; nesse contexto, predominam os registros coloquiais, como a “conversa”, “a troca de idéias”, “a explicação para o colega vizinho” etc. na verdade, o trabalho restringe à produção desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece (ANTUNES, 2003, p. 25).

Tal aspecto evidencia como o ensino de língua não tem se preocupado em desenvolver as competências orais de situações formais e, mesmo acontecendo um pequeno trabalho com a fala, os gêneros usados não buscam desenvolver as habilidades mais complexas. O quarto ponto que Antunes (2003) apresenta é a abordagem quase inexistente de trabalhos que levem a uma reflexão das particularidades do oral. Segundo a autora, o que é observado nas atividades é

uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que

pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público” (ANTUNES, 2003, p. 25).

No último ponto, a autora mostra que, nas aulas de língua portuguesa, ainda não é explicado que o oral tem suas variações nos padrões formais e informais, que também se faz necessário conhecimentos sobre a análise linguística e que, assim como a escrita, é preciso perceber que “falar em público” tem regras e que estas devem ser aprendidas.

Marcuschi (2005) também encontrou alguns problemas no trabalho com o oral, como a constante comparação da língua falada com a escrita e a importância que a escola atribui a escrita. O autor relata que, quando se trata da linguagem oral, “as instituições escolares lhe dão atenção quase inversa à centralidade na relação com a escrita” (MARCUSCHI, 2005, p. 21). Essa constatação evidencia que esse trabalho com a língua falada ainda está em segundo plano e, ao observamos o que Antunes (2003) nos diz sobre as problemáticas do oral, percebemos que a dificuldade no trabalho da língua falada parece estar, num primeiro momento, na pouca ênfase desse trabalho na sala de aula e na sua comparação e dependência em relação à escrita; e, num segundo momento, na pouca reflexão sobre as particularidades, embasando esse trabalho em situações de fala cotidianas.

Em uma pesquisa realizada por Marcuschi (2005), foi observado como o Livro Didático de Português (LDP) aborda a modalidade falada da língua, todavia, tratava-se de uma abordagem superficial e que não tinha um objetivo principal de refletir as especificidades dessa modalidade da língua. Contudo, o autor afirma que o LDP já mostrava um avanço ao não tratar de forma incisiva a fala como o lugar do erro, porém ele ressalta que “há, no entanto, que suspeitar do mérito dessa postura, pois ela se deve muito mais ao *silêncio* dessas obras sobre a fala do que à avaliação da fala em suas condições de uso” (MARCUSCHI, 2005, p. 26), ou seja, o fato da língua falada não ser tratada como erro não é por uma abordagem que visa refletir suas características e usos. É, antes, “um descaso em relação à oralidade em geral” (MARCUSCHI, 2005, p. 26), que ainda não a percebe como um objeto de ensino que tem suas competências e que estas devem ser ensinadas.

O fato de existir esse “descaso” com a oralidade nos LDP não significa, no entanto, que os livros não façam uma abordagem da língua falada, mesmo que essa seja mínima se comparada a outros eixos de ensino. Marcuschi (2005, p. 26) constatou que “o espaço dedicado à língua falada raramente supera o ridículo percentual de 2% no cômputo geral de páginas”.

Ainda nesse estudo, Marcuschi (2005) observou, dentro desse pequeno espaço que o LDP dedica ao trabalho com a oralidade, dez tendências. São elas: 1. a falta de uma percepção do que realmente é a língua falada; 2. desvalorização da fala por uma percepção da escrita como a modalidade padrão e a fala como a modalidade informal; 3. relacionar a língua falada apenas ao coloquial e ao uso de gírias, resumindo-a a “uma *questão lexical*” (MARCUSCHI, 2005, p. 27); 4. predominância de atividades da forma padrão ser a “*reescrita de expressões descontextualizadas*” (MARCUSCHI, 2005, p. 28); 5. a não abordagem da relação entre a fala e a escrita; 6. o uso apenas do gênero diálogo para o estudo de algumas estratégias de fala; 7. predominância da oralização de textos escritos nas atividades, excluindo o contexto real de fala; 8. falta de consciência que a fala e a escrita são duas modalidades da língua mas que as duas têm igual importância para a construção da sociedade; 9. o não uso da língua falada para o estudo do regionalismo; 10. a quase inexistente menção que na fala existe variação linguística o que impossibilita a criação de sentidos relacionados a fala.

Ao destacar essas tendências do trabalho com a oralidade no LDP, Marcuschi (2005) mostra como esse trabalho ainda não busca refletir as competências e habilidades do oral, de como o oral ainda depende da escrita, de como a língua falada ainda está associada a informalidade e ao lugar do erro e, de como ela não é vista como uma modalidade da língua que tem suas variações linguísticas, assim como na escrita.

Como podemos ver, essa problemática em relação ao ensino do oral não é algo recente. Assunção, Mendonça e Delphino, (2013, p. 166), relatam que, “a partir do último quarto do século XX, o desenvolvimento da oralidade das crianças em sala de aula começa a ganhar espaço nas produções acadêmicas sobre educação linguística”. Dessa forma, por muito tempo, a escola não valorizou a oralidade por ela estar sempre associada ao cotidiano e que o aluno aprenderia a fala sem intervenções. Assim, mesmo havendo estudos a respeito do tema nos últimos anos, é possível afirmar que escola ainda não tem dado o devido valor a oralidade. Sobre esse fato, Carvalho e Ferrarezi Jr (2018, p. 23) dizem que “a escola olha e diz: “São pequenos, um dia eles aprendem”. E tudo fica do tamanho que está, mas com mais gente que tem medo de falar e que não sabe ouvir. Infelizmente, não aprenderão se não lhes for ensinado”.

Esses autores vão mostrar que o fato de a escola não valorizar a oralidade e não ensiná-la devidamente nas aulas de língua provocou um silenciamento nos alunos e um medo de falar. Portanto, a escola, ao invés de incentivar a fala dos alunos a recriminou e,

hoje, temos um monte de surdos e mudos que não são pessoas com necessidades especiais nas nossas escolas. São crianças e adolescentes biologicamente aptos a ouvir e falar, mas que

não aprenderam as competências da oralidade além de suas necessidades diárias, muitas vezes diminutas, na vida extraescolar (CARVALHO e FERRARAZI Jr, 2018, p. 22).

Dessa forma, a escola deixou de cumprir o seu papel que era possibilitar ao aluno o desenvolvimento das habilidades orais que lhe permitisse uma boa comunicação. Por saber apenas as competências do oral informal, vários alunos acabam por ficar calados.

O que é contraditório nisso tudo é o fato de a língua falada não ser abordada de forma sistemática em sala de aula, de suas competências não serem estudadas e a escola cobrar essas competências em situações escolares, como, por exemplo, a apresentação de um Seminário ou a recitação de um poema em voz alta. Carvalho e Ferrarezi Jr (2018, p. 23), relatam que

é essa escola silenciadora que educa nossos filhos e filhas no Brasil e que, depois, quer que os alunos recitem poesias no sarau do Dia do Livro. Aí a meninada fala “para dentro”, gagueja, treme as pernas, não sabe se expressar e os outros riem.

Ou seja, os alunos não aprendem as competências, mas estas são cobradas na escola. Os autores complementam que “as competências mais complexas da oralidade demandam ensino formal e sistemático: não são um “dom” que qualquer um vai receber magicamente quando ficar mais velho” (*idem*, p. 23).

Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 176) fizeram uma pesquisa na sala de aula⁵ sobre o ensino do oral e também constataram que “o ensino da língua oral ocupa pouco espaço nessa sala de aula”. Esses autores também observaram a atuação dos professores e perceberam que esses profissionais ainda não têm uma posição sobre uma maneira eficiente de ensinar a oralidade,

muitos professores ficam inseguros sobre como intervir de forma produtiva no processo comunicativo em sala de aula e intervêm, por vezes, de forma estigmatizadora em relação à fala do aluno, considerando “erro” aquilo que é apenas diferença entre os “falares”, ou seja, variedades da língua relacionadas aos antecedentes sociolinguísticos (ASSUNÇÃO, MENDONÇA e DELPHINO, 2013, p. 171 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005).

Esses pesquisadores sinalizam para um outro problema, que é a insegurança, por parte dos professores, em como lidar com o ensino do oral, uma vez que muitos ainda parecem não reconhecer a variedade linguística presente na modalidade falada da língua. Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 176) observaram ainda

que, apesar do ambiente privilegiado da sala de aula, o modo de trabalhar o conteúdo necessário ao desenvolvimento da competência oral das crianças ainda está intimamente

⁵ A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal em uma turma do 2º ano do ensino básico.

associado à manutenção do clima disciplinar e ao modo mecanicista da escola tradicional, o que infelizmente não proporciona trocas mais informativas entre os autores da aprendizagem.

Ou seja, essa visão mais tradicional que a escola ainda tem não valoriza um trabalho com o oral que evidencie as trocas de aprendizagens, mesmo que a sala de aula seja uma ambiente propício para essa prática. A insegurança dos professores que foi relatada pelos autores tem uma relação com essa escola tradicional, que ainda é comum em muitos lugares no Brasil.

Em seu texto, Assunção, Mendonça e Delphino (2013) concluíram que a escola ainda não entende a relevância do ensino da língua falada e continua a valorizar a escrita em detrimento da oralidade. Ressaltam, ainda, que “o foco tem sido na aprendizagem e no desenvolvimento da competência escritora, porque a escrita é culturalmente a modalidade de prestígio, em detrimento da oralidade” (ASSUNÇÃO, MENDONÇA e DELPHINO, 2013, p. 176).

Em síntese, os autores usados nessa seção mostraram problemas no ensino do oral na educação básica (CARVALHO e FERRARAZI Jr, 2013), na prática pedagógica da educação básica (ASSUNÇÃO, MENDONÇA e DELPHINO, 2013), no ensino de língua de forma mais ampla (ANTUNES, 2003), no Livro Didático de Português (MARCUSCHI, 2005) e, ainda, do ensino do oral de um contexto que não é o brasileiro⁶ (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004), mas que sinalizam para as problemáticas que também são recorrentes no Brasil. Mesmo partindo de objetivos iniciais diferentes, esses autores vão elencar problemas comuns ao trabalho do oral, como a sua pouca abordagem em sala de aula, a constante comparação e dependência de seu ensino com a escrita, ser considerada como o lugar do erro, não ser considerado a sua variação linguística e o uso de gêneros informais, sem que haja uma preocupação de trabalhar as competências dos gêneros formais orais. Essas pesquisas revelam como ainda há inúmeros problemas relacionados ao ensino do oral e que estes, muitas vezes, impedem que os alunos desenvolvam uma competência oral satisfatória, bem como para o fato de que ainda existe um longo caminho para a escola percorrer para que o ensino do oral seja, de fato, significativo.

⁶ Fazemos referência ao contexto educacional da suíça francófona.

3 CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DO ORAL NA ESCOLA

Como vimos na seção anterior, o ensino do oral nas escolas enfrenta muitos problemas, tais como a pouca ênfase que é dada ao eixo na sala de aula, a “dependência” da oralidade em relação à escrita e a insegurança de alguns professores em como e o que ensinar ao trabalhar com a oralidade. Esses problemas dificultam um ensino sistemático que vise desenvolver as diferentes habilidades do oral, mas nem tudo está perdido! Nesta seção, nos propomos a discutir e apresentar algumas possibilidades para o ensino sistemático do oral na escola.

Antunes (2003) faz uma explanação sobre o ensino da oralidade e apresenta algumas características para um trabalho relevante com o oral, partindo do pressuposto da língua “como prática de linguagem, inserida numa determinada prática social” (ANTUNES, 2003, p. 99). Porém, antes de elencar essas características, a autora revela que é essencial que esse ensino aborde a relação da escrita com a fala, evidenciando que a fala não é o lugar da informalidade e que ela depende do contexto tanto quanto a escrita, e que esse ensino deve ocorrer através de gêneros textuais formais.

A primeira característica apontada por Antunes (2003) é “uma oralidade orientada para a coerência global”. Ao sugerir o trabalho dessa característica para a oralidade, a autora lembra que todo texto tem um tema central e que isso também acontece nos gêneros orais:

[...] reconhecer essa unidade temática do texto constitui uma competência que a escola deve privilegiar. O mesmo se diga em relação à finalidade pretendida para a interação. Ou seja, o professor deve levar o aluno a ser capaz de identificar esses e outros aspectos globais do texto. Deve, inclusive, levar os alunos a perceber como a unidade temática do texto assume características bem diferentes nas situações da conversação (ANTUNES, 2003, p. 100-101).

Com isso, Antunes (2003) destaca como é fundamental o aluno entender o tema e a finalidade discursiva do texto oral, ou seja, sua coerência global, para que possa vir a produzi-lo. O aluno teria a sua disposição, então, as informações como o tema, a quem o texto é destinado, o objetivo e a sua finalidade, que possibilitaria uma produção consciente e adequada a situação de circulação e de conversação.

O segundo ponto abordado pela autora é “uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação”. Nesse caso, a autora destaca que, assim como a escrita, a fala também possui elementos textuais e defende que “os textos orais não dispensam os recursos de encadeamento dos tópicos pelo fato de serem orais. O uso de elementos

reiterativos ou de elementos conectores [...] está igualmente presente nos textos orais, embora com algumas especificidades” (ANTUNES, 2003, p. 101). Para que os alunos possam perceber o uso desses elementos, a autora propõe a análise de textos orais em sala de aula.

A terceira característica é a de “uma oralidade orientada para as suas especificidades”. Em relação a tal aspecto, a autora explica que se faz necessário o ensino das especificidades da oralidade, pois esta possui algumas diferenças em relação a escrita, no entanto, ressalta que isso não deve ocorrer por meio de uma oposição das duas modalidades (oral e escrita). Antunes (2003, p. 101-102) defende que

será interessante que o professor saiba ressaltar os pontos formais e funcionais em que os textos orais e os textos escritos são diferentes. [...] o confronto entre uma e outra – desde que se considerem os mesmos níveis de registro – pode ser bastante produtivo para a compreensão daquelas similaridades e diferenças e para o entendimento das mútuas influências de uma sobre a outra. Atividades de passar do oral para o escrito (exercícios de “retextualização”, como sugere Marcuschi, 2001), podem ser bastante produtivos.

Ao abordar essa característica para o trabalho com a oralidade, Antunes (2003) atenta para a importância de um ensino que relacione as influências que uma modalidade exerce sobre a outra e que se priorize as especificidades de cada uma. A autora evidencia, assim como outros autores, a importância de não fazer uma oposição entre a escrita e a oralidade, pois é sabido que as duas modalidades são as responsáveis pela interação social, sendo preciso destacar a importância de ambas, principalmente no ambiente escolar, local destinado a novos aprendizados.

Outra característica apontada pela pesquisadora é “uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais”. Nesse tópico, a autora fala que é preciso desfazer a “homogeneidade” que é atribuída a fala, segundo a qual falamos todos sempre da mesma forma. A oralidade, assim como a escrita, é realizada através de diversos gêneros que acontecem em diversos contextos de interação, sejam os mais ou menos informais, e que adquirem especificidades de acordo com o contexto. A autora relata que

planejar – mais ou menos – e realizar essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolver, para que eles saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos. Tais condições é que nos levam a tomar decisões no decorrer da interação (ANTUNES, 2003, p. 102).

Ou seja, a realização de alguns gêneros orais, como os das esferas mais formais, vão exigir do aluno o domínio de habilidades mais refinadas e tomada de decisões no momento da fala,

de modo que ele possa “adequar-se às condições de produção”, respeitando o momento de fala, sabendo argumentar no momento certo, podendo “ajustar-se à imensa variedade e situações da interação verbal e de saber usar as distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais” (ANTUNES, 2003, p. 103). Para isso, a autora defende o trabalho do oral envolvendo situações públicas formais do uso do oral.

Outra característica trazida pela autora é “uma oralidade orientada para facilitar o convívio social”. Com essa característica, a autora lembra a importância da abordagem das expressões verbais que assumem significados diferentes de acordo com cada cultura e mostra como cada interlocutor exerce um papel de extrema significação para a interação verbal. Antunes (2003, p. 104) elucida que “a escola não pode deixar de dar essas orientações nem de explorar as expressões próprias de um comportamento linguístico polido se pretende desenvolver a competência comunicativa dos alunos”, ou seja, se a escola almeja que os alunos dominem as competências comuns ao oral, ela precisa desenvolvê-las na sala de aula.

A próxima característica que a autora aborda é “uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais na construção do sentido do texto”. Como o próprio nome da seção indica, ela visa trabalhar aspectos comuns a fala, como a entonação e as pausas, e como os elementos ligados as expressões da fisionomia ajudam no entendimento do que está sendo falado. A autora afirma que os elementos

de natureza supra-segmental (como a entonação, as pausas, por exemplo), [...] contribuem para a construção do sentido e das intenções pretendidas. Numa dimensão muito próxima, ganha sentido também explorar a função de certas expressões fisionômicas, de certos gestos e outros recursos da representação cênica (como levantar-se, movimentar-se), os quais funcionam, de forma muito significativa, como elementos complementares no processo da interação verbal (ANTUNES, 2003, p. 104).

Uma reflexão sobre esses aspectos em sala de aula permitiria que o aluno entendesse melhor o processo que envolve a expressão oral, que a fala não consiste apenas na emissão de sons, mas que para que esses sons sejam entendidos, algumas características precisam ser usadas, sendo essas tanto ligadas aos recursos supra-segmentais, como a expressão corporal.

A penúltima característica apontada pela autora é a de “uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos

cantadores e repentistas”, e tem como objetivo valorizar a cultura de expressão oral, que é vista, por vezes, como erro, e revela que,

lamentavelmente, algumas vezes, essas produções aparecem na sala de aula apenas como pretexto para que sejam convertidas na norma padrão da língua. Perde-se assim o seu valor como forma de expressão oral dos valores culturais de uma comunidade, além de se passar sutilmente a ideia de que seu padrão linguístico deve ser evitado” (ANTUNES, 2003, p. 105).

É preciso que essas produções tenham a sua importância reconhecida em sala de aula, para que possa sair do lugar do erro e passem a ser valorizadas como uma entre tantas outras formas de interação verbal. A última característica é a de “uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito aos mais diferentes tipos de interlocutores”. Nessa perspectiva, a autora vem mostrar a importância da cooperação na fala, ou seja, é preciso que haja não só um momento para a fala, mas também para a escuta. Sobre esse aspecto, Antunes (2003, p. 105) expõe que “nas atividades em sala de aula, o professor bem que poderia desenvolver nos alunos a competência para saber ouvir o outro, escutar, com atenção, o que ele tem a dizer (competência socialmente tão relevante e pouco estimulada!)”. Percebe-se que, nessa última proposta, a autora apresenta uma característica elementar para o ensino do oral, que é a habilidade da escuta.

Ao propor essas características ao ensino do oralidade, Antunes (2003) evidencia como as especificidades da fala precisam compor o ensino dessa modalidade, a importância da valorização da expressão oral e que esse ensino não pode excluir a escrita, deve, antes, ser relacionado a ela.

Na esteira do que propõe Antunes (2003) para o trabalho da oralidade na escola, as pesquisadoras Leal, Brandão e Lima (2012) defendem um ensino que seja capaz de desenvolver, nos alunos, as habilidades de linguagem relacionadas a essa modalidade da língua. As autoras também sugerem um ensino da oralidade a partir do gênero textual, pois, para elas, “para falar ou escrever, adotamos um determinado gênero, que concebemos exatamente por termos participado de situações de interação em que outros exemplares dessa espécie textual circulam” (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p. 15), sendo que essa característica se aplica tanto aos textos orais quanto aos escritos. Visto que precisamos ter contato com os gêneros para produzi-los, as autoras são a favor do ensino dos gêneros orais formais, por terem uma maior complexidade que os informais. Elas evidenciam, ainda, uma outra preocupação em relação ao ensino do oral, que é o que deve ser ensinado ao se trabalhar com a oralidade e dizem que “é

necessário definir objetivos didáticos explícitos” (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p. 16) para o trabalho com o oral. Para tal, propõem quatro dimensões para “o desenvolvimento da linguagem oral” (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p. 16). São elas: 1) valorização de textos de tradição oral; 2) oralização do texto escrito; 3) variação linguística e relações entre fala e escrita; 4) produção e compreensão de gêneros orais.

Para desenvolver a primeira dimensão, as autoras partem do princípio de que a fala tem papel significativo na interação humana, estando mais presente do que a escrita em diversas manifestações culturais do cotidiano das pessoas, seja nos contextos menos informais ou mais informais. Assim, as autoras afirmam que

[...] umas das vias de trabalho para a inserção das crianças no mundo da oralidade consiste em mostrar para elas a importância que a linguagem oral tem desempenhado na construção e manutenção de diferentes expressões da cultura do país e da sua própria comunidade (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p. 16).

Assim sendo, as autoras se valem da valorização da tradição oral para desenvolver essa dimensão. Desse modo, espera-se que o professor crie situações didáticas que levem o aluno a perceber o quanto o oral está presente no seu cotidiano, na sua cultura e na construção da sua identidade. Assim,

uma das formas de fazer isso é levando as crianças a pesquisar em sua comunidade receitas culinárias que as pessoas sabem porque aprenderam com seus familiares, contos de assombração, brincadeiras ou receitas de remédios que vêm sendo passados de uma geração a outra. Todos esses conhecimentos permanecem através do tempo por meio de diferentes gêneros orais adotados pelas pessoas para interagirem com as novas gerações e com os que fazem parte de seu convívio. Se as crianças tomam consciência disso, elas passam a valorizar mais aqueles com os quais convivem e, conseqüentemente, a se valorizar mais (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p. 17).

A segunda dimensão proposta por Leal, Brandão e Lima (2012) é a *oralização do texto escrito*, que está no entremeio da modalidade da língua falada e da língua escrita. As escritoras relatam que “esta dimensão, tal como a concebemos, pode ser considerada uma interseção entre o eixo da oralidade e o da leitura, pois envolve tanto o desenvolvimento da fluência de leitura quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral” (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p. 17). E, com base em Dolz e Schneuwly (2004), afirmam que podem ser desenvolvidas as habilidades ligadas a altura e velocidade da voz, aos aspectos retóricos, a gestualidade e dizem, ainda, que, na oralização de textos escritos, coloca-se “[...] em evidência diferentes recursos usados nas práticas de linguagem em que circulam textos, recursos esses que podem

ser ensinados na escola” (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p. 18). Logo, essa dimensão tem por objetivo desenvolver aspectos comuns a fala, como a altura da voz, os gestos, entre outros, que são essenciais, por exemplo, para os contextos que os alunos precisam falar em público.

Dentre as dimensões propostas, têm-se ainda a dimensão da *variação linguística e relações fala e escrita*, a qual consiste na reflexão sobre os eixos da escrita e da oralidade, incluindo-se a variação linguística, com vista a diminuir o preconceito linguístico e desmitificar a ideia de que a única forma correta de falar é sem o uso de gírias ou expressões regionais, ou seja,

[...] que a fala é tão importante quanto a escrita e que também é regida por regularidades [...] assim, é necessário conduzir atividades que evidenciem a existência de variações na fala, assim como na escrita, bem como entender as relações entre tais variações e os contextos de uso da língua (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p. 18-19).

Com isso, as pesquisadoras não estimulam um ensino do oral que exclua a escrita, antes, revelam ser essencial mostrar que, assim como a escrita, a oralidade também tem suas regularidades e suas especificidades e que as variações da fala estão de acordo com o contexto em que a fala está sendo usada.

Sobre a relação da fala e da escrita, as escritoras defendem a relação entre os dois eixos no ensino de língua, evidenciando, por exemplo, que alguns gêneros escritos, para serem produzidos, precisam do auxílio de gêneros orais e, alguns gêneros orais, para serem produzidos, precisam do auxílio de textos escritos. Para alcançar esse objetivo, Leal, Brandão e Lima (2012, p. 19) revelam que

é fundamental, portanto, que os alunos percebam as semelhanças entre alguns gêneros orais e escritos [...] é importante, também, reconhecer que, na produção de alguns gêneros escritos, são recolhidos fragmentos de textos produzidos oralmente, como nas notícias e reportagens[...] outra possibilidade é a reflexão sobre os processos de retextualização [...] também é possível refletir e aprender sobre a utilização de textos escritos que funcionam como apoio para a produção de um texto oral [...].

A quarta e última dimensão, *a compreensão e a produção de textos orais*, propõe a compreensão e a realização de textos autênticos. É mostrado que, para o desenvolvimento dessa dimensão,

[...] está em jogo o trabalho voltado para desenvolver habilidades bastante variadas, que vão desde o desenvolvimento de atitudes de respeito ao que o outro fala [...] até conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de gêneros complexos [...] ou mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma determinada situação de interação, como em um júri. Tal contínuo também compreende a variação quanto

ao nível de formalidade e tipos de relação que se estabelecem entre falantes, indo das conversas mais informais aos gêneros mais públicos [...] (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p. 20).

Dessa forma, as habilidades que precisam ser desenvolvidas devem contemplar, dentre outros aspectos, o momento de fala e a posição que alguns gêneros exigem do falante, e a composição dos gêneros, sendo que essas características devem abranger os gêneros das esferas formais e informais. Para concluir, Leal, Brandão e Lima (2012, p. 20) mostram que

ao lado de uma proposta em que a expressão oral dos alunos seja constantemente estimulada, favorecendo-se o desenvolvimento de capacidade de uso da língua para atender a diferentes finalidades, consideramos que certos conhecimentos e certas habilidades devem ser desenvolvidos por meio de um trabalho mais sistemático de reflexão sobre as práticas de linguagem, planejamento do discurso oral e avaliação de textos orais.

É com base nas quatro dimensões ensináveis do oral, a saber: valorização de textos de tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais, apresentadas por Leal, Brandão e Lima (2012), que verificaremos o que propõe a BNCC e o Currículo de Pernambuco para o ensino do oral e quais dessas dimensões são contempladas, observando o que é comum nas propostas de cada documento.

Ao discorrer sobre as dimensões ensináveis que Leal, Brandão e Lima (2012) propõem para o ensino, observamos que as autoras enfatizaram a necessidade de explicitar quais são os objetivos didáticos ao se trabalhar com o oral. Posição também compartilhada por Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 126), quando afirmam que “é necessário *definir claramente as características do oral ensinado*”.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) apontam para algumas características do oral, as mais gerais, como a voz como suporte para a fala, os sons, a entonação, o ritmo, a gestualidade, como também, a fala espontânea e a relação da escrita e da fala e, só depois de mostrar essas características, os autores propõem, de fato, um caminho para o ensino do oral, acrescentando que “a constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 140).

Partindo dessa premissa, esses autores dizem que é papel da escola ensinar as habilidades de linguagem ligadas ao oral e, para isso, sugerem que essas habilidades sejam desenvolvidas

tomando os textos como um objeto de ensino para o oral, pois “eles permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 146).

Os autores afirmam ainda que é preciso desenvolver habilidades de linguagem que os alunos não têm contato diariamente e, para tal, propõem um trabalho do oral que ensine os gêneros orais formais, porque esses possuem características já definidas, sendo preciso uma intervenção didática para o seu aprendizado. Sobre essa temática, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 147), argumentam que

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, predefinidos, “pré-decodificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional.

Ou seja, é necessário que sejam apresentadas, aos alunos, as características dos gêneros orais formais e que, a depender do contexto, será preciso um maior grau de formalidade que precisa ser aprendido. Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 169) também comungam dessa proposta ao relatarem que “cabe à escola ensinar ao aluno a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatização etc”.

Para Dolz, Schneuwly e Haller (2004), se faz necessário mostrar a condição de produção dos gêneros orais formais, pois estes circulam em um espaço que tem suas particularidades e estas precisam estar explícitas no momento de uma produção. Para os autores, é “a noção de gênero permite articular a finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 148).

Para que o ensino do oral seja capaz de explorar suas especificidades, “é indispensável que se proceda a uma *coleta de documentos autênticos* [...] quanto mais o corpus for rico e variado, mais a observação se estenderá a realizações textuais diversas correspondentes aos gêneros de textos trabalhados [...] (DOLZ, SCHNEUWLY E HALLER, 2004, p. 149)”, ou seja, é a partir da observação e da análise de exemplares autênticos do gênero, que os alunos poderão produzir seus próprios exemplares.

Mas apenas trabalhar com gêneros orais formais e usar exemplares autênticos não parece ser suficiente para um ensino que objetiva desenvolver habilidades da língua falada. Na concepção de ensino do oral pensada por Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 150), é necessário também que “levem em conta as possibilidades dos aprendizes”, pois deve-se partir do conhecimento que o aluno já tem para alcançar um conhecimento mais específico do gênero estudado, dessa forma, o aprendizado será mais significativo.

Como um caminho para o ensino do oral nas escolas, os pesquisadores Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004) propõem um modelo didático para oralidade a partir do gênero *exposição oral*, com a utilização da sequência didática. A exposição oral, segundo os autores, possibilita aos alunos o aprendizado de variados aspectos comum ao oral, que vão desde a entonação da voz, a aspectos linguísticos e organização do gênero. Esses autores mostram, ainda, que a exposição não é só praticada nas aulas de Francês⁷, mas também em outras disciplinas. Os autores trazem os dados de uma pesquisa dos autores Niddegger (1994); De Pietro e Wirthner (no prelo), que foi feita com os professores da Suíça francófona da 6ª série, mostrando que

51% deles recorrem a seminários frequentemente ou muito frequentemente e que a exposição oral figura com a quinta entre as 21 atividades propostas no questionário [...] além disso, a exposição é a atividade mais frequentemente mencionada por esses professores, quando lhes pergunta, dentre as atividades propostas, as três que lhes parecem mais úteis para desenvolver o domínio da oralidade (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004, p. 183-184).

Isso possibilita percebermos como a exposição oral é entendida como importante para os professores para o desenvolvimento da oralidade, não só nas aulas de Francês. Dessa maneira, fica perceptível que o bom desenvolvimento da expressão oral dos alunos, permitiria um melhor rendimento escolar não só na disciplina de francês, mas em todas as outras disciplinas. Mas Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004, p. 184) fazem uma ressalva e relatam que

a exposição vem de uma longa tradição e é constantemente praticada, muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades de sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados.

Ou seja, a exposição oral já está presente na sala de aula há um longo tempo, porém isso não significa que ela seja abordada de forma sistemática, pois não há um trabalho didático que vise desenvolver as habilidades de linguagem desse gênero, muito menos um método que de

⁷ Lembramos que esses autores falam das experiências do contexto educacional suíço-francófono.

avaliação que deixe explícito o que será avaliado. Os autores mostram que a exposição possibilita o aprendizado de diversos conteúdos, de modo que

a intervenção didática no trabalho sobre a exposição deve, portanto, levar em contas as dimensões comunicativas que lhe são próprias e que visam à transmissão de um saber a um auditório, mas também questões ligadas ao conteúdo, além, é claro, de aspectos mais técnicos, como procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero oral (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004, p. 184).

Após explicar a justificativa para se trabalhar com a exposição oral para o desenvolvimento da oralidade e mostrar as suas características quanto a forma de expressar a fala, a organização do gênero e a adequação ao contexto de comunicação, os autores, apresentam o “modelo didático da exposição oral”, com os objetivo didático para o trabalho do gênero exposição, que é

levar os alunos a construir exposições não para serem lidas, mas que se apoiem bastante em suportes escritos diversificados: anotações, gráficos, citações etc., assim como em esquemas baseados em palavras-chave, alguns marcadores de estruturação que permitam ao orador lembrar-se explicitamente do estatuto que atribui a essas palavras-chave em seu planejamento. No entanto, algumas passagens particularmente importantes em termos de conteúdo (enunciado de conclusão) ou de estrutura (enunciados-chave como a abertura, a introdução da conclusão etc.) poderiam ser regidas e lidas (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004, p. 188).

É preciso que o aluno use bem os recursos da fala típicos da exposição oral, para que a exposição do tema seja feito da forma clara e compreensiva. Tomando como base o modelo didático que os autores propõem para o gênero, são elencados como objetivos gerais:

- a tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição; de sua dimensão comunicativa que leva em conta a finalidade, o destinatário etc.;
- exploração da fontes de informação; utilização de documentos (tais como: gráfico, transparências gravações);
- estruturação de uma exposição; hierarquização das ideias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas;
- desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação;
- antecipação das dificuldades de compreensão e uso da reformulação (em forma de paráfrase ou de definição);
- desenvolvimento da competência metadiscursiva e, em particular, das capacidades de explicar a estruturação da exposição (solicitada, por exemplo, no momento da apresentação do plano, da conclusão); de marcas as mudanças de nível (texto/paratexto, por exemplo) e de etapas no discurso;
- tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal;
- preparação e oralização das notas. (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004, p. 192).

Depois de explicitar quais os objetivos didáticos que podem ser desenvolvidos na oralidade a partir do trabalho com a exposição oral, os autores mostram duas sequências

didáticas do gênero, sendo uma para a escola primária, referente ao primeiro e segundo ciclo do fundamental; e outra para a escola secundária, referente ao terceiro e quarto ciclo do fundamental. Os autores enfatizam que o gênero está presente tanto na vida social do aluno como no ambiente escolar, possibilitando o desenvolvimento de diversas competências e, por ser um gênero complexo, é sugerido que ele seja abordado durante as diferentes épocas de escolarização, com diferentes perspectivas de ensino para que não ocorra uma abordagem excessiva das características do gêneros, ou seja, “para que tudo não seja abordado ao mesmo tempo, mas sim distribuído nas diversas variações do gênero e nas diferentes séries” (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004, p. 193), por isso, os autores sugerem que as sequencias não ultrapassem as quinze aulas.

As sequências são realizadas em oficinas, que são as etapas da organização da exposição. Elas estão dispostas em quadros e possuem a explicação de cada etapa - os objetivos, as atividades, os materiais usados, duração e a produção final. Após exemplificar as sequências, Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004) trazem alguns pontos da sequência, fazendo algumas explicações e propondo atividades sobre as partes que organizam a exposição: estruturar uma exposição, introdução, articulação das diferentes partes e a preparação, compreensão do conteúdo e produção dos alunos e avaliação.

Na *estruturação da exposição*, por exemplo, os autores mostram que o objetivo didático é que o aluno entenda que sua apresentação precisa ser clara e coerente, sendo capaz de ser entendida pelo público e com uma definição coerente da temática. Ao falar da *introdução*, os autores propõem um “guia de escuta” a partir de um texto autêntico, no qual, o aluno deve identificar os elementos da introdução do texto presente nesse guia. A correção nessa etapa tem sua importância, pois além de explicações, permite que sejam esclarecidas as dúvidas dos alunos. O objetivo é, portanto, que o aluno perceba que a introdução é essencial para chamar a atenção do público e para definir o tema da exposição. É ofertado pelos autores, um exemplo de uma atividade que poderia ser desenvolvida para esse gênero. Para finalizar, é sugerido uma produção em grupo com delimitação do público.

Na *articulação das diferentes partes*, o objetivo é que os alunos compreendam as diferentes partes da organização da exposição sendo sugerido três atividades. A primeira é para que os alunos entendam que é preciso definir uma ordem cronológica para a sua apresentação oral. A partir de um gênero autêntico usado na sala para exemplificação, os alunos “recebem um envelope (por grupo), contendo expressões que funcionam como marcadores das diferentes etapas do discurso (cada uma delas é escrita num cartão e os cartões são misturados)” (DOLZ,

SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004, p. 202). Após, os grupos devem apresentar um encadeamento das frases, que deve ser discutido. Essa atividade possibilita “uma tomada de consciência do papel desempenhado por esses marcadores, tanto para estruturar a exposição que se prepara quanto para facilitar a compreensão do auditório global de uma exposição” (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004, p. 203).

Na atividade dois, os alunos devem aprender a fazer paráfrases para desenvolver as partes da exposição a partir de uma ficha com expressões de uma exposição. Na terceira atividade, os alunos devem escutar uma exposição e anotar como o expositor transita de um tema para outro e quais tempos verbais utiliza e como ele retoma as principais ideias da exposição.

Na *preparação e compreensão do conteúdo*, os autores questionam se no estudo da organização da estrutura do gênero já deve ser trabalhado também o tema que os alunos vão tratar em suas exposições e dizem que sim, que “o trabalho sobre o conteúdo deve estar estreitamente ligado ao trabalho linguístico” (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004, p. 204). É exposto, por exemplo, que, no primário, os alunos entendem a organização do gênero ouvindo textos autênticos sobre um mesmo tema, para, só depois, escolherem um tema e fazer suas anotações com o auxílio de documentos e prepararem sua exposição. Já no secundário, é proposto o seguinte procedimento:

1. apresentação da situação;
2. trabalho em grupos, visando a uma primeira apropriação parcial do conteúdo, conduzido sem atividades didática sobre o gênero e finalizado por apresentações iniciais que, mesmo que fossem indicativas das necessidades de linguagem dos alunos, deveriam apresentar uma certa substância;
3. a partir daí, seria possível trabalhar mais especificamente o gênero “exposição”, sobre o conteúdo único, considerando-se que uma parte do trabalho sobre o conteúdo já tinha sido efetuada;
4. retomada do conteúdo pelo grupo para preparar uma exposição em função das aprendizagens efetuadas. (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004, p. 205)

Percebemos, com essas descrições, que, no secundário, tanto é desenvolvido o trabalho da linguagem como a pesquisa do conteúdo através de documentos. A última etapa discutida pelos autores, é a *as produções e avaliações dos alunos*. Para a produção no primário, são relatados problemas (as sequências didáticas foram aplicadas em sala de aula, por isso, os autores conseguem trazer alguns dados) com as questões referentes à organização, como justificar o tema, não considerar o auditório e não recuperar o tema. No secundário, o trabalho linguístico é mais perceptível, mas há um uso intenso de marcadores, que, para os autores, é uma etapa para que se chegue à internalização das etapas que compõem a organização da

exposição. Outros problemas encontrados nesse nível foram a complexidade do tema e dos documentos de consulta para a exposição, que acabou por acarretar em uma exposição que foi basicamente apenas lida. Os autores relataram que esses problemas foram corrigidos assim que identificados.

Na avaliação, os autores fazem uma explanação de algumas pistas para avaliar o gênero, dizendo que, inicialmente, ocorre

uma primeira avaliação, que poderíamos considerar diagnóstica [...] para pôr em prática um projeto de aprendizagem que permita resolver as dificuldades encontradas pelos alunos. Ela também servirá como justificativa ou motivação para a continuidade do trabalho que resta a ser realizado ao longo de toda a sequência (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004, p. 208).

No decorrer das oficinas, as avaliações tendem a serem mais interativas e a valorizar o aprendizado do aluno, como as contribuições que os alunos podem trazer para as correções em grupo, podendo opinar em que pontos o colega expositor foi bem e em que pontos ele pode melhorar (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004). Isso ajuda na reflexão do expositor, pois o aluno perceberá que precisa ser claro e coerente nas explicações do seu tema. Na produção final, a avaliação será global, ou seja, será analisado o que foi trabalhado durante a sequência. Para a avaliação em grupo, os autores propõem a observação da contribuição de cada aluno para a realização da exposição; já se a avaliação é somatória, deve-se observar como ocorreu os objetivos didáticos da sequência que basearam os conhecimentos linguísticos e de linguagem específicos ao gênero.

Para finalizar a explanação sobre a proposta de ensino da oralidade com o gênero exposição oral, é importante ressaltar a importância do trabalho desse gênero para o desenvolvimento do oral, permitindo o aprendizado de diferentes habilidades de linguagem e diferentes conhecimentos linguísticos importantes para o desenvolvimento da capacidade da comunicação oral dos alunos.

Iremos mostrar, agora, o relato de preparação de uma sequência didática para o ensino do oral que aborda o gênero *debate público*, por Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004). Os pesquisadores iniciam ressaltando que o oral é ensinável e, ao colocar o questionamento *o que ensinar*, mostram que, a partir do trabalho com o debate, é possível desenvolver a capacidade de defesa de ponto de vista, além de ser possível desenvolver habilidades comunicativas relacionadas com a escuta e a retomada da palavra, entre outras.

Como já visto, os autores que estudam a oralidade sempre explicitam a importância do uso de textos autênticos para o entendimento do funcionamento do gênero, no entanto, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) fazem uma ressalva para que não seja usado, como exemplo, os debates televisivos, pois estes apresentam mais afrontamentos do que defesa de ponto de vista através da argumentação.

Dentre os diferentes tipos de debates que poderiam ser escolhidos, foi o debate de opinião que foi escolhido, pois esse “diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas opiniões” (DOLZ, SCHNEUWLY e DE PIETRO, 2004, p. 215), ou seja, esse gênero completa o objetivo da defesa de opiniões que os autores querem desenvolver no trabalho com o oral. Para justificar a escolha, os autores mostram que “o debate nos parecia ser um lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimento, de ações, de si -, um motor do desenvolvimento coletivo e democrático” (DOLZ, SCHNEUWLY e DE PIETRO, 2004, p. 216).

Após evidenciar o que poderia ser ensinado a partir do gênero, os autores vão problematizar sobre que *aspectos do debate de opinião que podem ser trabalhados na sala de aula* são necessários para desenvolverem a sequência didática e pensam em três pontos. No primeiro, a questão seria como desenvolver uma sequência didática para o oral e, a partir do modelo de sequência didática escrita, definem alguns objetivos para a sequência oral, como quais tipos de argumentos poderiam ser abordados, que tipo de interação teria que ser usada, bem como, as modalizações e conectores necessários para a realização do gênero em seu contexto comunicacional.

No segundo ponto, os autores procuram estudos que tratassem dos papéis que os debatedores exercem em cada momento do debate. Dessa forma, eles procuram entender o funcionamento do gênero para que sejam traçados objetivos didáticos coerentes como o gênero. No terceiro ponto, são realizadas algumas perguntas sobre como abordar a argumentação e com que idade elas devem ser abordada. Os autores procuram responder essa questão com o aprofundamento da elaboração da sequência.

Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) também se questionaram quais poderiam ser *as capacidades argumentativas dos alunos nos debates* e, através dos poucos estudos sobre a argumentação infantil e dos materiais por eles analisados, perceberam que crianças já eram “capazes de produzir intervenções que comportam uma tomada de posição sustentada por um argumento” (DOLZ, SCHNEUWLY e DE PIETRO, 2004, p. 220), ou seja, os alunos poderiam

desenvolver argumentos em um debate, porém era necessário “[...] fornecer aos alunos instrumentos linguísticos e discursivos que lhes permitissem não mais se limitarem à justaposição de argumentos diferentes, mas trabalhá-los, aprofundá-los, enriquecê-los [...]” (DOLZ, SCHNEUWLY e DE PIETRO, 2004, p. 222). Para isso, é preciso que o tema seja polêmico e do interesse dos alunos e que o espaço seja adequado para a discussão que o debate vai propor. Essas foram algumas questões pensadas pelos autores antes de começar a elaboração da sequência.

Ao propor um modelo de debate, a partir das observações feitas, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), definem um modelo para o debate regrado, com “os *princípios* (por exemplo, o que é um debate?), os *mecanismos* (reformulação, retomada, refutação) e as *formulações* (modalização, conectivos) que devem constituir os objetivos de aprendizagens para os alunos” (DOLZ, SCHNEUWLY e DE PIETRO, 2004, p. 223), com isso, são definidos os objetivos didáticos para o trabalho com o gênero, o que possibilitará ao aluno, além da defesa do ponto de vista, questionar o ponto de vista dos demais debatedores.

Depois de definir os objetivos didáticos da sequência e da sua elaboração, é preciso escolher um tema que, além de ser do interesse do aluno, precisa ser controverso para que opiniões diferentes sejam expostas. Outra questão é a complexidade, que não deve ser muito fácil nem muito difícil e deve, quando possível, não ser muito distante do contexto real do aluno. Dessa forma, os autores definem quatro dimensões para a escolha do tema. São elas:

- uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;
- uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
- uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao afeto de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos;
- uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens (DOLZ, SCHNEUWLY e DE PIETRO, 2004, p. 225).

O tema escolhido para a sequência foi o da “classes mistas na escola”. Após a escolha do tema, surgiu a dúvida de como trabalhar com os conteúdos do debate. Foram oferecidos textos de apoio, porém é relatado a dificuldade para encontrá-los em uma linguagem acessível, bem como, na dificuldade de achar documentos orais sobre o tema, pois, a maioria dos textos eram escritos. Dessa forma, diante do questionamento se o uso de muitos textos escritos prejudicaria a sequência, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) definem quatro eixos para resolver essa problemática. O primeiro eixo propõe um trabalhar um tema interdisciplinar; no segundo,

relacionar o conteúdo com a linguagem, pois o debate exige posições controversas sobre as que estão sendo expostas; o terceiro, possibilitar que a maioria dos textos utilizados sejam orais; já o último eixo, é para mostrar que os textos escritos também devem ser usados, pois as anotações e dados estatísticos, por exemplo, fazem parte também de alguns gêneros orais como o debate.

Para a preparação da sequência, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) também pensaram na gestão do ensino e perceberam que novas dificuldades apareceram, como a duração da realização da sequência; criar um projeto de classe para que alguns pontos comuns ao debate já fossem iniciados; o material, pois, trabalhar com o oral exige materiais que o professor não está habituado a usar, sendo preciso ter um cuidado para que a continuidade da aula não seja prejudicada; e cansaço do professor, que precisa utilizar diferentes recursos.

Como já foi relatado, os autores defendem que o trabalho com a oralidade deve oferecer exemplares autênticos aos alunos, pois esses possibilitam mostrar o funcionamento do gênero em seu contexto comunicacional. Porém, dois problemas foram percebidos por eles na coleta dos exemplares. O primeiro foi encontrar debates orais sobre o tema classes mistas na escola; e o segundo diz respeito a linguagem desses debates, que eram de difícil compreensão. Essas dificuldades possibilitaram aos pesquisadores a percepção que os textos não correspondiam as suas expectativas de ensino e que era necessário encontrar textos exemplares, ou seja, que servissem de exemplo para os objetivos didáticos propostos para a sequência. Decidiram então, fabricar os textos exemplares. Para isso, criaram

situações de comunicação que conduziram à produção dos documentos de que necessitávamos: três professores, escolhidos pelo interesse que manifestaram no tema tratado na sequência, foram convidados a vir debater diante de uma sala de aula, defendendo honestamente sua posição e esforçando-se por serem convincentes -logo, acessíveis- para o seu público (DOLZ, SCHNEUWLY e DE PIETRO, 2004, p. 232).

Com isso, os autores conseguiram produzir os textos autênticos que tinham como exemplo os objetivos a serem alcançados, além de aproximar o “mundo exterior” ao ambiente escolar. Para o estudo das normas do oral, os pesquisadores trabalhavam, em alguns casos, com as transcrições dos debates, o que possibilitou a percepção de um grande descompasso se comparado com a norma padrão escrita. Com um olhar mais atento, os pesquisadores observaram que não era “erro”, mas sim particularidades do oral, que só seriam compreendidas com a escuta da transcrição. Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004, p. 234) também relatam que havia problemas na comunicação oral e sugerem que:

os problemas comunicativos deveriam, na medida do possível, ser tratados imediatamente e explicitamente pelos próprios integrantes, a fim de que o debate possa prosseguir (caso

contrário, o professor intervirá tematizando o problema, ao final da atividade ou a partir da escuta das gravações); os problemas discursivos deveriam ser tratados imediatamente e de maneira integrada ou retratada, mas de maneira explícita e à medida que digam respeito a um mecanismo trabalhado na sequência; por fim, os erros de língua corrente deveriam ser objeto de um tratamento retardado, de maneira a não perturbar a comunicação, é isso somente quando se revelarem maciços ou sistemáticos. Entretanto, sempre será importante aplicar normas que correspondam à modalidade oral de produção e que não meçam a oralidade pela escrita.

Por último, é destacado o papel do professor na sequência. Os pesquisadores mostram que o professor é primordial para a realização da sequência, agindo tanto nas situações de comunicação que favoreça o desenvolvimento da sequência, como a de ensinar e avaliar, nesse caso, as capacidades argumentativas referentes ao debate regrado. Visto isso, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004, p. 236) apontam três papéis desempenhados pelo professor,

- o de explicar as regras e constatações, por meio das observações e análises das gravações efetuadas, utilizando, parcimoniosamente, a escrita como instrumento;
- o de intervir pontualmente, em momentos escolhidos, para lembrar as normas que é preciso ter em conta e para avaliar a produção dos alunos;
- o de dar um sentido às atividades levadas a efeito na sequência, situando-as em relação ao projeto global da classe.

Percebemos, assim, como o professor é parte essencial para um bom desenvolvimento da sequência. Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) apresentam uma possibilidade para o ensino do oral, com a produção de uma sequência didática para o gênero debate público na variação do debate regrado, revelando as dificuldades encontradas para a realização desta. Marcuschi (2004) também propõe uma possibilidade para o ensino e compreensão da expressão oral através da retextualização.

Antes de evidenciar o que Marcuschi (2004) entende pelo processo de retextualização e de suas contribuições para o ensino, é importante mostrar a relação que o autor faz da escrita com a fala. A perspectiva interacionista da língua, que analisa os sentidos de acordo com os contextos sócio-históricos, nos ajuda a entender a relação das modalidades da língua, pois cada uma delas é capaz de comunicar e permitir a interação em diferentes contextos. Marcuschi (2004, p. 34) diz que a perspectiva interacionista

preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus fatos culturais. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido.

Marcuschi (2004, p. 34) vai revelar que “as relações entre a fala e a escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se

manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua”. É preciso entender essas relações que nem sempre são de fácil percepção, pois, como colocado, essas modalidades não são opostas e partilhando do dinamismo da língua.

O autor vai salientar que a oralidade e a escrita têm sua importância para a interação, e que, a depender do contexto, os gêneros usados para essa interação tende a ser ou se aproximam mais da modalidade escrita ou da falada, pois a “oralidade e escrita são duas práticas sócias e não duas propriedades de sociedades diversas” (MARCUSCHI, 2004, 36).

Marcuschi (2004, p. 37) defende a hipótese que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”, ou seja, a fala e a escrita comunicam práticas sociais que, em alguns contextos, pode exigir uma modalidade em detrimento da outra. Isso mostra como Marcuschi (2004) evidencia, que as diferenças estão no uso, assim, é no uso das modalidades que perceberemos as especificidades de cada uma.

Visto o entendimento dessas diferenças, é que Marcuschi (2004), propõe o processo de retextualização que possibilitaria a compreensão das características de cada modalidade, pois, ao passar de um texto oral para o escrito, é preciso compreender as características de cada um. Marcuschi (2004, p. 46) afirma que a retextualização,

[...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.

Dessa forma, a retextualização permitiria compreender a relação da fala e da escrita. Marcuschi (2004) expõe que é preciso entender que esse processo não significa que o texto falado é caótico e que só conseguiria a sua organização passando para o texto escrito, ou seja, que só o texto escrito seria bem formulado. Percebe-se portanto, que a retextualização, é “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2004, p. 47).

Os processos de retextualização estão presentes em várias situações de uso da fala e da escrita cotidiana, quando, por exemplo, o aluno faz uma anotação sobre a explicação oral do professor. Esse processo é interessante porque, para que o aluno faça essa anotação, ele precisa ter compreendido a explicação do professor, ou seja, esse processo permite a compreensão das especificidades das duas modalidades. Para finalizar, Marcuschi (2004, p. 48), evidencia que

as atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.

Outra questão que precisamos pensar é a respeito de qual oral avaliar na sala de aula. Melo e Cavalcante (2007) abordam o ensino do oral e, principalmente, como avaliar o trabalho oral em sala de aula. Antes de propor algumas formas para essa avaliação, as autoras revelam que os documentos oficiais já mostram a importância do ensino do oral na sala de aula, no entanto eles também mostram que não é discutido que oral ensinar ou como ensiná-lo. Para as autoras, é preciso, portanto, que sejam explicitadas as características do oral que deve ser ensinado e quais os objetivos de aprendizagem. E só depois desse processo é que se deve definir o que avaliar e como avaliar.

Melo e Cavalcante (2007), com base em Dolz e Schneuwly (2004), defendem o ensino do oral a partir dos gêneros, pois estes “constituem o caminho mais produtivo para o ensino do oral, permitindo a intervenção didática do professor”, sendo que os gêneros orais devem ser formais, visto que, como os alunos não têm contato diário com eles, o ensino do oral formal, iria desenvolver habilidades orais mais específicas.

Aqui, se faz necessário falar a partir de quais perspectivas as autoras propõem esse ensino do oral porque é a partir delas que a avaliação vai ocorrer. Melo e Cavalcante (2007, p. 83) mostram alguns critérios para o trabalho com os gêneros orais e, conseqüente, a partir de que pontos o oral vai ser avaliado

um primeiro conjunto desses critérios relaciona-se a aspectos de natureza extralinguística da produção oral em dada situação comunicativa; um segundo conjunto diz respeito a aspectos de natureza paralinguística e um terceiro grupo corresponde a aspectos de caráter linguístico-discursivo.

Os aspectos extralinguísticos dizem respeito aos elementos da situação, como: quem são os participantes da interação, grau de intimidade dos participantes, grau de espontaneidade da interação. Os aspectos paralinguísticos correspondem a emissão da voz, a pausas na fala. Elementos como os gestos e postura corporais também compõem esse grupo. Os aspectos linguísticos dizem respeito às características comuns a língua falada, como os marcadores conversacionais, as correções, as repetições e paráfrases. Definidos esses aspectos e

explicitados no ensino, o aluno precisa adequá-los ao gênero estudado e ao meio em que ele geralmente circula.

Melo e Cavalcante (2007) exemplificam esses aspectos a partir de um trecho de uma entrevista de 1997 da Rede Globo de Televisão, com o ex-presidente Fernando Collor. As pesquisadoras mostram que, mesmo sendo uma entrevista em que o ex-presidente quer se defender das acusações feitas pela repórter, ele quase não a deixa falar. Dessa forma, os marcadores conversacionais, por exemplo, não se fazem presente com muita frequência, no entanto, os gestos e a mudanças no tom de voz denotam a agitação e o seu irritamento com as perguntas feitas.

Melo e Cavalcante (2007, p. 91) vão defender que “no ensino em sala de aula, é importante não só perceber a presença/ausência desses elementos, mas porque eles ocorrem ou não no discurso”. Os alunos precisam, portanto, compreender que, a depender do contexto e também da intenção da interação, será constatada uma maior presença ou ausência dos elementos, pois estará atendendo-se a um propósito comunicacional. As autoras colocam que “do ponto de vista da avaliação, o aluno competente é aquele que, ao analisar um gênero oral, consegue perceber e relacionar aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística atuando conjuntamente na construção das significações” (MELO e CAVALCANTE, 2007, p. 92). Dessa forma, o ensino deve levar a essa percepção e a avaliação deve observar de que forma o aluno está percebendo esses elementos em suas práticas comunicacionais com o gênero oral.

Em síntese, os autores usados nesta seção vão propor caminhos ou possibilidades para o ensino do oral na escola. Foi possível constatar que esses autores incentivam um ensino da oralidade que não se contraponha ao da escrita, pelo contrário, o ensino deve evidenciar a relação entre essas duas modalidades. Outro ponto defendido é que o trabalho com a língua falada deve acontecer a partir do gênero textual, mas especificamente com o gênero oral formal. Não se deve esquecer que as especificidades do oral devem ser estudadas e que é preciso definir os objetivos didáticos, tornando-os explícitos. De forma mais específica, para essas possibilidades e caminhos para o ensino do oral, temos Antunes (2003), que procura desenvolver um ensino mais produtivo do oral, expondo as características orais que podem ser ensinadas; as dimensões ensináveis do oral, propostas Leal, Brandão e Lima (2012); a ênfase da importância do ensino da língua falada através do ensino de gênero oral formal, com Dolz, Schneuwly e Haller (2004); e, para as propostas de trabalho na sala de aula, temos a proposta das sequências didáticas para o ensino fundamental sobre a exposição oral, com Dolz,

Schneuwly, De Pietro, Zahnd (2004), e a elaboração de uma sequência sobre o debate público na versão do debate regado com Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) e o processo de retextualização, com Marcuschi (2004). Por fim, discorreremos acerca da avaliação do oral, com Melo e Cavalcante (2007). Mesmo esses autores oferecendo possibilidades para o ensino do oral, ainda se percebem algumas dificuldades para esse ensino, por isso, é necessário que as especificidades do oral sejam ensinadas para que as suas habilidades sejam desenvolvidas e o trabalho com a oralidade seja sistemático e significativo.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza por ter uma abordagem predominantemente qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 2012), mesmo apoiando-se em dados numéricos para fazer as interpretações necessárias dos dados obtidos. A quantificação por nos realizada, foi o ponto de partida para a interpretação dos resultados, ou seja, o objetivo não foi apenas quantificá-los, mas sim compreendê-los. Dessa forma, essa pesquisa é qualitativa, porque os dados numéricos foram apenas uma das possibilidades usadas para a interpretação dos resultados.

Como é sabido, a pesquisa qualitativa se caracteriza pela observação, compreensão e interpretação dos significados a partir dos dados alcançados. Para tanto, é preciso que esses significados sejam referenciados em um contexto, pois são as particularidade deste que ajudarão na significação dos resultados.

Dessa forma, ao nos debruçarmos sobre documentos para compreendermos como ocorre a abordagem do eixo da oralidade para o ensino nos documentos oficiais da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco (CP), realizamos uma análise interpretativa das ocorrências encontradas nos dois documentos quanto à abordagem do oral, com base nos objetivos propostos para a realização desta pesquisa.

Este trabalho portanto, se caracteriza como análise documental, a qual se propõe a identificar informações com base nas hipóteses surgidas pela pesquisa, ajudando a evidenciar e fundamentar as afirmações feitas pelo pesquisador (LÜDKE e ANDRÉ, 2012). Dessa forma, os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE & ANDRÉ, 2012, p. 39). No caso desta pesquisa, tomamos como objeto de estudo os documentos oficiais que devem orientar o ensino do oral no contexto mais amplo (a BNCC) e local (o CP).

Esta pesquisa também se utilizou da análise de conteúdo como aporte teórico-metodológico, pois buscamos entender o conteúdo (significado) das mensagens e, a partir delas, foram realizadas inferências e interpretações. A análise de conteúdo é entendida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Foi com base no que propõe a análise de conteúdo que realizamos, inicialmente, o levantamento das ocorrências dos termos relacionados ao ensino do oral nos dois documentos,

sendo possível verificar em que contexto esses termos foram usados, os sentidos e as relações que são atribuídas aos termos nesses contextos, sendo essa, uma das formas de pesquisa possíveis a partir da análise de conteúdo.

Bardin (2011) coloca que a análise documental e a análise de conteúdo usam algumas técnicas em comum, como tirar as informações necessárias para a análise a partir de documentos, fazer hipóteses, bem como, fazer a categorização das informações. O objetivo, portanto, é

[...] a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 2011, p. 48).

As etapas da análise por nós realizada para esse trabalho se deram com base na organização da análise de conteúdo de Bardin (2011), que propõe: uma pré-análise; uma exploração do material; e um tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, o objetivo é a organização, que é feita a partir da escolha dos documentos que serão analisados, da elaboração de hipóteses e de objetivos, e de indicadores que possam sustentar as afirmações.

Escolhemos para serem analisados, dois documentos oficiais para a educação, um que orienta a educação a nível nacional, a BNCC, e outro a nível estadual, o CP, com o intuito de fazer uma comparação da proposta de ensino da oralidade que é sugerida nesses documentos, tendo em vista que o CP teve como base, para sua elaboração, a BNCC. O interesse em analisar esses documentos se deu, principalmente, em querer identificar o que é defendido para o ensino da oralidade, e perceber possíveis semelhanças e diferenças. Após essa escolha, foi realizada uma leitura flutuante (a primeira leitura), que possibilitou, nesse primeiro contato, ter uma visão do que é recomendado para o ensino do oral. Depois desse primeiro contato, deu-se a análise dos documentos, que, num primeiro momento, foi a contabilização das ocorrências dos termos que estavam ligados ao ensino do oral, tanto na parte específica da área de *linguagens* e do componente curricular de língua portuguesa, como das habilidades sugeridas para os eixos de ensino. Essa contabilização se deu através da ferramenta de busca de palavras disponível no aplicativo de leitura de arquivos em formato de PDF. Com o auxílio dessa ferramenta, foi possível identificar as ocorrências dessas palavras e os trechos em que elas estavam inseridas

(essas informações foram dispostas em um quadro⁸), possibilitando perceber a finalidade do emprego desses termos.

Após, observamos as habilidades que são indicadas para o trabalho do eixo da oralidade nos dois documentos, e fizemos a categorização das mesmas a partir das dimensões ensináveis do oral (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012), a saber: *valorização de textos de tradição oral*, em que os autores mostram a importância de um ensino que utilize textos orais do universo cultural do aluno; *oralização do texto escrito*, que entende a oralização como uma prática que ajudará a desenvolver o oral; *variação linguística e relações fala e escrita*, que defende um ensino que evidencie as semelhanças da fala e da escrita e o aspecto da variação linguística da modalidade falada da língua; e *produção e compreensão de gêneros orais*, que pretende compreender o gênero oral e o seu planejamento e a sua produção, percebendo também, a importância do contexto situacional da produção de gêneros orais. Com isso, finalizou-se a pré-análise.

Na etapa da exploração do material, tem-se “operações de codificações, de composição ou enumeração” (BARDIN, 2011, p. 131) das análises já realizadas. Na última etapa, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, devem ser feitas inferências e interpretações dos dados obtidos nas análises. Dessa forma, foi nesse momento, que buscamos fazer interpretações e inferências para responder aos nossos objetivos e hipóteses. Para tanto, evidenciamos as informações obtidas, com dados estatísticos e exemplos dos próprios documentos que comprovavam as informações fornecidas.

Dessa forma, a análise documental e a análise de conteúdo nos possibilitaram observar os documentos e compreender as informações neles contidas, viabilizando as respostas aos nossos objetivos. Possibilitaram, também, que as interpretações, por nós realizadas, pudessem ser o respaldo de dados empíricos, extraídos a partir de exemplos dos documentos analisados.

⁸ Esse quadro será apresentado mais adiante.

5 O QUE PROPÕEM A BNCC E O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO PARA O ENSINO DO ORAL?

Nesta seção, apresentaremos os dados obtidos com as análises dos documentos estudados, a saber: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco (CP). Com o objetivo de compreender o tratamento dado ao ensino do oral, realizamos inicialmente um levantamento da ocorrência dos termos “oral” e “fala” e suas respectivas variáveis nos dois documentos. Na sequência, identificamos e analisamos as habilidades propostas para o eixo da oralidade, com o propósito de perceber quais dimensões ensináveis do oral são focalizadas em cada documento. Porém, antes de apresentarmos os dados, faremos uma breve contextualização da BNCC e do CP.

5.1 A Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é um documento para a educação básica que tem por objetivo orientar as noções de ensino-aprendizagens para todas as áreas de conhecimento das redes públicas e privadas, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. O documento foi elaborado com base em leis e outros documentos sobre a educação já vigentes no país, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Para a elaboração da BNCC, foi estabelecido um cronograma, com prazos estabelecidos, o qual contemplava a participação de vários segmentos da sociedade, incluindo desde especialistas em educação e professores de todas as áreas de ensino, até membros da sociedade civil. Em junho de 2015, foi realizado o 1º Seminário Interinstitucional, que definiu os especialistas que iriam elaborar a primeira versão do documento que seria destinada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o que ocorreu no mês de setembro do mesmo ano. Três meses depois, em dezembro, foi a vez das escolas em todo território nacional se mobilizarem para discutir a primeira versão do documento. A partir das sugestões propostas, em maio de 2016, foi elaborada a segunda versão do documento e, dos meses de junho a agosto do mesmo ano, aconteceram Seminários em cada Estado da União Federativa e no Distrito Federal, para debater a segunda versão, com a participação de mais de nove mil professores. A terceira e última versão foi revisada pelo Ministério da Educação (MEC), e foi homologada em dezembro de 2017, sendo a versão final disponibilizada para todas as instituições de ensino.

A BNCC é estruturada em níveis de ensino. O primeiro nível contempla a Educação Infantil e a segundo o Ensino Fundamental, o qual está subdividido em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º), abrangendo todos os componentes curriculares. Cada nível de educação é discutido e tem seus objetivos e suas competências explicitadas.

O documento, na parte destinada ao Ensino Fundamental, organiza-se a partir das áreas de conhecimento: *Linguagens*, com as disciplinas de língua portuguesa, educação física, arte e língua inglesa; *Matemática*; *Ciências Humanas*, com as disciplinas de Geografia e História; *Ciências da Natureza* e *Ensino Religioso*. Essas áreas são embasadas a partir de competências que o documento julga serem essenciais para serem desenvolvidas em cada nível/ano de ensino.

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

Na área da *Linguagens*, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do ensino fundamental, o objetivo “é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas” (BRASIL, 2017, p. 61), para que eles tenham conhecimentos das diferentes possibilidades de interação a partir de diferentes linguagens.

No componente curricular Língua Portuguesa, especificamente, o documento afirma assumir a perspectiva sociointeracionista, segundo a qual a linguagem possibilita que o indivíduo participe das mais diversas práticas sociais presentes na sociedade. O documento defende também, a utilização do texto como unidade central do trabalho planejado, relacionado ao seu contexto de uso e produção. É descrito, portanto, como objetivo, proporcionar aos alunos “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 65-66).

Para uma melhor organização, esse componente curricular é dividido em eixos de ensino, a saber: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. Cada um desses eixos contempla práticas de linguagem que devem ser exploradas na sala de aula. Na etapa final do Ensino Fundamental (6º ao 9º), pretende-se ampliar essas práticas de modo que o aluno assumo o protagonismo e tenha mais criticidade. Com isso, o uso dos gêneros textuais da esfera pública formal ganham proeminência, tendo um maior destaque nessa etapa do processo de escolarização. São descritos, ainda, os objetivos de cada um dos campos de atuação - que a BNCC entende como as situações da vida social em que ocorre às práticas de linguagem -, a

saber: as Práticas Artístico-Literárias, de Estudo e Pesquisa, Jornalístico/midiático, de Atuação na Vida Pública. Para organizar todas as habilidades dos campos de atuação, é disponibilizado um quadro com as práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, os quais são articulados com os eixos de ensino. É com esse quadro que são delimitadas as competências e habilidades e os gêneros que devem ser trabalhos por eixo de ensino e por ano letivo. A imagem a seguir exemplifica o que foi dito:

Figura 01: Práticas de linguagem e objetos de conhecimento em LP na BNCC

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (continuação)		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p>CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA – Trata-se, neste Campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas; - reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho); - desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas. Envolve o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade. 		<p>Trata-se também de possibilitar vivências significativas, na articulação com todas as áreas do currículo e com os interesses e escolhas pessoais dos adolescentes e jovens, que envolvam a proposição, desenvolvimento e avaliação de ações e projetos culturais, de forma a fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada.</p> <p>Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros já considerados em outras esferas – como discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição <i>on-line</i>, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquête, relatório etc., os quais supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos e das demais semioses envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.</p> <p>Em especial, vale destacar que o trabalho com discussão oral, debate, propaganda, campanha e apresentação oral podem/devem se relacionar também com questões, temáticas e práticas próprias do campo de atuação na vida pública. Assim, as mesmas habilidades relativas a esses gêneros e práticas propostas para o Campo jornalístico/midiático e para o Campo das práticas de ensino e pesquisa devem ser aqui consideradas: discussão, debate e apresentação oral de propostas políticas ou de solução para problemas que envolvem a escola ou a comunidade e propaganda política. Da mesma forma, as habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião também devem ser consideradas nesse campo.</p>
<p>Leitura</p> <p>2</p>	<p>Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)</p>	<p>(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.</p>
	<p>Apreciação e réplica</p>	<p>(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção</p>

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 144-145)

Analisando os eixos de ensino, mais especificamente o da oralidade, percebeu-se que este é descrito como aquele que compreende “as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p. 76). No quadro a seguir, temos as práticas orais estipuladas pela BNCC, em que são orientados alguns pontos de cada prática de linguagem a serem trabalhados para o desenvolvimento desse eixo. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 01: Práticas orais de linguagem na BNCC

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
--	---

nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

(BRASIL, 2017, p. 77-78)

Com a análise desse quadro, evidencia-se que o documento tem uma preocupação em delimitar alguns aspectos do oral que devem ser estudados em sala de aula, para mostrar ao aluno que a produção de gêneros orais também exige um planejamento, uma adequação ao contexto de produção, que os textos orais possuem uma regularidade e possuem variação linguística, dentre outros aspectos.

5.2 O Currículo de Pernambuco

O Currículo de Pernambuco (CP) também é um documento recente, pois foi implementado no ano de 2019 com o objetivo de orientar o trabalho pedagógico para o conjunto das redes de ensino (estadual, municipais e privadas) do Estado de Pernambuco. Foi produzido com base na Base Nacional Comum Curricular (2017), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012), em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com a Secretaria de Educação Estadual.

Para a elaboração do Currículo, um dos objetivos era que esse documento fosse feito de forma colaborativa com professores, escolas e com a sociedade civil. Em abril de 2018, foi definida uma equipe para a elaboração do documento, juntamente com o auxílio de especialistas

de diferentes áreas do conhecimento e professores da educação básica. Nessa etapa, também foram ouvidas as contribuições das escolas públicas e particulares das redes municipais e estaduais. As contribuições dos professores, dos especialistas e das escolas foram inseridas na versão preliminar do documento, que foi discutido e analisado de agosto a setembro de 2018, em seis seminários estaduais regionais, que contaram com a participação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) e da educação básica, contabilizando mais de 2.000 participantes e, ainda, com as sugestões advindas da participação por meio de uma plataforma digital criada para tal fim.

Todas as contribuições que surgiram desses seminários resultaram na segunda versão do documento, que foi discutido em um novo seminário, desta vez com a participação de 500 professores. As mudanças sugeridas foram analisadas e, por fim, foi elaborada a versão final, a qual foi analisada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), sendo aprovada e disponibilizada para a consulta pública no início do ano de 2019.

O Currículo de Pernambuco tem por objetivo propor competências e habilidades que sejam capazes de responder às inúmeras demandas que os alunos irão enfrentar, levando em consideração que a globalização trouxe outros desafios. Na área da linguagem, por exemplo, observou-se o surgimento de novos gêneros e formas de comunicação a partir da linguagem, sendo preciso que o documento contemplasse essas novas práticas de linguagem. Ou seja, “são mudanças que exigem do contexto educacional práticas pedagógicas que desenvolvam nos estudantes competências e habilidades para enfrentar desafios e resolver problemas” (PERNAMBUCO, 2019, p. 16). Porém, o documento defende que o desenvolvimento dessas competências precisa fazer sentido para o aluno.

Sobre a organização do currículo, ele também é dividido em áreas de ensino, como na BNCC. Para a área de linguagens, é posto que:

Este volume, referente ao ensino fundamental, contempla a área de Linguagens e é formado pelos pressupostos teóricos, a apresentação da etapa e suas fases, introdução à área de Linguagens e a seus componentes curriculares. Após a abordagem sobre cada componente, vem o seu respectivo organizador curricular que traz, na sua estrutura, os campos de atuação (para o componente Língua Portuguesa), a descrição das unidades temáticas (para os componentes de Educação Física, Língua Inglesa e Arte) e das práticas de linguagem (para os componentes Língua Portuguesa e Língua Inglesa), os objetos de conhecimento, os códigos e, por fim, as habilidades do Currículo de Pernambuco. Ao final do volume, encontram-se as referências bibliográficas (PERNAMBUCO, 2019, p. 29).

Várias habilidades são retomadas da BNCC, sendo acrescentada apenas a sigla PE ao final do código. Em alguns casos, o currículo traz algumas habilidades exclusivas, ou seja, que não estão contempladas na BNCC, sendo identificadas por uma letra em maiúsculo acrescentada antes da sigla PE. Também são propostos os campos de atuação, as práticas de linguagem, bem como os eixos de ensino, os objetos de conhecimento e as habilidades para o componente curricular. Vejamos a imagem a seguir que exemplifica o que está sendo dito.

Figura 02: Práticas de linguagem e objetos de conhecimento em LP no CP

6º ANO			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	CAMPOS DE ATUAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES PE
Leitura	Jornalístico/ Midiático	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP01PE) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, em função da ética e do protagonismo juvenil, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso (se possível com embasamento legal), de modo a promover a cultura de paz e a realização de denúncias, quando for o caso. (EF69LP02PE) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber, nas suas interrelações, em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
		Estratégias/Procedimentos de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03PE) Identificar e apreender, A) em notícias, as informações do LIDE, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; B) em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; C) em entrevistas, editoriais, artigos de opinião, cartas do e ao leitor, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; D) em tirinhas, memes, charge, a crítica, a ironia ou o humor presente, levando em consideração (quando houver) as diferentes mídias (impressas, virtuais e televisivas).
		Efeitos de sentido	(EF69LP04PE) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários (campanhas, anúncios, cartazes, folhetos, banners, ilações, spots etc. que circulam em diversos suportes

Fonte: (PERNAMBUCO, 2019, p. 103)

As habilidades propostas para o ensino fundamental são assim organizadas:

69 – habilidades progressivamente construídas do 6º ao 9º nas quais a progressão se estrutura, principalmente, por meio do aprofundamento cognitivo da ação pretendida, da complexidade dos gêneros e dos textos e do grau de autonomia e independência dos estudantes no desenvolvimento das mesmas; 67 – para as habilidades que precisam ser desenvolvidas nos 6º e 7º anos, assim como o bloco – 89 – para as habilidades que devem ser trabalhadas nos 8º e 9º anos. Estas últimas articuladas àquelas (6º ao 9º). Há também, nesses organizadores, habilidades específicas para cada ano e que igualmente abordam o conhecimento de forma gradativa (PERNAMBUCO, 2019, p. 57).

Com isso, percebemos que as habilidades aqui sugeridas são tanto por ano letivo, como podem também ser trabalhadas ao longo de mais de um ano letivo. Tudo isso é feito a partir da progressão das habilidades que pretendem ser desenvolvidas, podendo ocorrer:

(1) pela complexidade do texto e do gênero; (2) pelo foco dado ao letramento da letra e ao letramento digital; (3) pelo uso mais ou menos frequente dos textos; (4) pela abordagem das regularidades da língua para as irregularidades; (5) pelo grau de autonomia do estudante; (6) pelo tratamento dado ao conteúdo – mais ou menos complexo, aprofundado, ou próximo à realidade cotidiana dos estudantes etc (PERNAMBUCO, 2019, p. 57).

Ainda sobre as habilidades, é preciso destacar que, como o CP foi elaborado com base na BNCC, algumas das habilidades desse currículo são quase idênticas as da BNCC, tendo apenas algumas pequenas modificações. Outras habilidades são exclusivas do CP, como já expusemos.

No componente curricular de língua portuguesa, o CP também assume “a concepção de língua enquanto forma de interação social, logo uma atividade de intervenção, produção de sentido, meio de atuação e de exercício de poder, resultante da visão sociodiscursiva de linguagem” (PERNAMBUCO, 2019, p. 43), ou seja, agimos no mundo e para o mundo a partir da linguagem. Nesse sentido, o currículo também coloca o texto como central na proposta de ensino, sendo preciso observar a função desses textos e o seu contexto de produção e circulação. Essas são algumas das finalidades que são sugeridas para o ensino de língua portuguesa, sendo destacado que os conteúdos gramaticais devem ser entendidos a partir do funcionamento da língua, ou seja, estes devem ser ensinados a partir da exemplificação de usos concretos na língua.

Assim como na BNCC, a parte que discute a língua portuguesa é organizada a partir dos eixos de ensino. No eixo da oralidade, também é dito que ele deve contemplar situações de comunicação oral públicas formais. O CP afirma que, para ensinar a oralidade, é preciso conceber o oral como um objeto de ensino, apoiando-se em Schneuwly e Dolz (2010). Nesse sentido, é necessário pensar nas dimensões discursivas do oral, bem como os contextos em que os gêneros orais são produzidos, com ênfase nos contextos formais. Assim:

O ensino e a aprendizagem da oralidade como prática social visam a desenvolver capacidades de ação linguístico-discursivas e a ampliar o repertório e a visão de língua dos falantes, o domínio da variedade padrão, a compreensão das relações entre fala e escrita, o sucesso escolar dos estudantes, a superação de preconceitos, entre outros (PERNAMBUCO, 2019, p. 47).

É interessante frisar que esse documento não entende a atividade de oralização como uma dimensão do trabalho com a oralidade. Segundo o CP, “a oralização de textos escritos, que, diferentemente da oralidade, trata-se de uma forma de atividade com o apoio do texto escrito”

(PERNAMBUCO, 2019, p. 47). Para a modalidade falada da língua, o documento elenca quatro pontos importantes para o trabalho pedagógico:

(1) analisar os diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que tais contextos determinam; (2) compreender textos orais; (3) produzir textos orais pertencentes a gêneros orais diversos e (4) compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e, especialmente, (4) estabelecer um ambiente favorável à manifestação dos pensamentos, dos sentimentos e das identidades, acolhendo as diferenças (PERNAMBUCO, 2019, p. 47).

Com isso, percebemos que esse eixo focaliza a produção dos gêneros orais, seus efeitos de sentido e os seus contextos de uso. Assim como na BNCC, o CP também trabalha a partir dos campos de atuação. Ao apresentar os objetivos do componente curricular de língua portuguesa para os anos finais, destaca que deve haver uma “ampliação, complexificação e maior criticidade das situações comunicativas já vivenciadas em direção a novas experiências com a linguagem” (PERNAMBUCO, 2019, p. 53), ou seja, é preciso oferecer experiências mais complexas de linguagem, para que possibilite ao aluno uma ampliação nos usos orais da língua. Por isso, o viés metodológico defendido pelo documento é o da língua como forma de interação social. Também é destacado a importância da sequência didática como dispositivo para o entendimento do funcionamento dos gêneros orais e escritos e suas produções.

5.3 O lugar do oral nos currículos

Com o propósito de melhor compreendermos a proposta de trabalho com a oralidade que a BNCC e o CP sugerem, observamos e contabilizamos a ocorrência de palavras ligadas ao ensino da oralidade na parte dos referidos documentos destinada a área da linguagem e na seção que discute o componente curricular de Língua Portuguesa. Os termos utilizados como parâmetro de busca foram “oral” e suas variáveis (orais, oralidade, oralizar⁹, oralização, oralmente¹⁰), e “fala” e suas variáveis (falar, falada¹¹). A partir do levantamento dessas ocorrências, produzimos um quadro geral (APÊNDICE 1), no qual, pode ser observado o termo e o trecho em que ele se encontra nos dois documentos. O nosso objetivo é, portanto, apreender, a partir dessas ocorrências, como o ensino do oral é tratado na BNCC e no CP.

⁹ Esse termo não teve ocorrência no Currículo de Pernambuco.

¹⁰ Esse termo só foi encontrado na BNCC.

¹¹ Só foi constatado esse termo no Currículo de Pernambuco.

No intuito de compreender a proposta para o ensino do oral da BNCC, elaboramos o quadro 2 abaixo (o detalhamento das informações desse quadro está no apêndice 1), com a síntese da quantidade das ocorrências dos termos “oral” e “fala” e suas variáveis. Vejamos:

Quadro 02: Levantamento de termos e expressões ligadas ao oral na BNCC.

TERMOS	QUANTIDADE DAS OCORRÊNCIAS
ORAL	13
ORAIS	16
ORALIDADE	6
ORALIZAR	1
ORALIZAÇÃO	1
ORALMENTE	1
FALA	2
FALAR	1
FALADA	0

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro 2, percebemos que a maior ocorrência é dos termos “oral”, “orais” e “oralidade”. Os dois primeiros possuem uma quantidade de ocorrências muito próximas; já o termo “oralidade” tem uma quantidade significativa em comparação com os demais termos, mas pequena se comparado com termos “orais” e “oral”. Sobre a palavra “oralidade”, observamos que o termo é quase sempre utilizado para evidenciar sua relação com as práticas de linguagem, como também para fazer uma articulação entre os eixos de ensino, como vemos nos exemplos a seguir.

[...] de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade [...] (BRASIL, 2017, p. 65-66).

Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (BRASIL, 2017, p. 137).

Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão (BRASIL, 2017, p. 73).

Já o termo “oral” focaliza mais as especificidades do oral e a importância dos contextos de produção de textos orais, como mostram os exemplos abaixo.

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.) (BRASIL, 2017, p. 76).

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 (BRASIL, 2017, p. 78).

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 (BRASIL, 2017, p. 77).

A maior ocorrência dessas palavras, encontra-se no quadro destinado às práticas orais, que delimita alguns objetivos para o trabalho com o oral. Em relação à palavra “orais”, constatamos que seu emprego é para enfatizar que as práticas sociais acontecem a partir de diferentes linguagens; para o conhecimento da língua e produção de textos orais e suas finalidades e sentidos de acordo com o contexto de produção (veja os exemplos acima). Infere-se que a maior ocorrência desses termos se dá pelo fato de eles estarem relacionados a delimitação de características do oral ligadas as práticas sociais e as produções de textos orais.

Sobre a ocorrência desses termos na parte que discute os objetivos da área de linguagens no componente de Língua Portuguesa, observamos que os empregos são para expressar que, nas práticas sociais, é necessário diferentes linguagens, dentre elas, a oral. Outra ocorrência da palavra está relacionada à compreensão das diferentes possibilidades de sentido que podem ser atribuídas a um gênero a partir das suas características e do seu meio de circulação, para que a produção de textos esteja de acordo ao contexto de uso. Vejamos os exemplos a seguir:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital (BRASIL, 2017, p. 61).

Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo (BRASIL, 2017, p. 67).

Também encontramos a ocorrência das palavras “oral” e suas variações (orais, oralidade, oralizar, oralização, oralmente), e “fala” e suas variações (falar, falada) na parte do documento destinada aos demais eixos de ensino. Esse dado indica que parece haver uma preocupação do documento em fazer uma articulação do oral com os demais eixos de ensino. No eixo da produção de textos, por exemplo, percebemos que o termo “oral” é associado a uma ideia de flexibilidade curricular. Vejamos:

[...] o manuseio de uma ferramenta ou a produção de um tipo de vídeo proposto para uma apresentação oral no 9º ano pode se dar no 6º ou 7º anos, em função de um interesse que possa ter mobilizado os alunos [...] (BRASIL, 2017, p. 76).

Essa flexibilidade é sugerida para as duas modalidades da língua. Nesse eixo, apenas três ocorrências, sendo todas da palavra oral, foram encontradas, e sempre relacionadas aos aspectos ligados à produção, visto que esse eixo compreende a produção dos textos escritos e dos textos orais, com ênfase nas finalidades com que esses textos são construídos, como mostra o exemplo abaixo:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...] (BRASIL, 2017, p 74).

No eixo da análise linguística, por ele perpassar os demais, percebemos claramente uma relação com o eixo da oralidade. Nas oito ocorrências verificadas, o foco recai no planejamento e na composição dos gêneros orais e escritos, sendo relatado, por exemplo, que, mesmo em textos orais, para sua organização e produção, se faz necessário o auxílio de textos escritos. É dito, ainda, que esse eixo ajuda a compreender os efeitos de sentido presentes nos gêneros orais. Percebemos também a menção a aspectos característicos da linguagem oral, tais como os ligados à voz e aos elementos paralinguísticos e cinésicos, como revelam os exemplos abaixo:

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 (BRASIL, 2017, p. 78).

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 (BRASIL, 2017, p. 78).

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 (BRASIL, 2017, p. 78).

[...] essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; quando, em uma apresentação oral, conta-se com apoio de slides que trazem imagens e texto escrito; em um programa de rádio, que embora seja veiculado oralmente, parte-se de um roteiro escrito [...]) (BRASIL, 2017, p. 80).

Já no eixo da oralidade, como já era esperado, há uma ocorrência mais significativa dos termos “oral” e “fala” e suas variáveis. Num primeiro momento, a palavra “oralidade” é usada para indicar que, no documento, o termo refere-se a situações públicas orais. É nesse eixo que

também encontramos a única ocorrência dos termos “oralização” e “oralizar”, os quais são usados para evidenciar a relação existente entre o eixo da leitura e da oralidade. Verificamos, ainda, a ocorrência da palavra “fala” e suas variáveis, que está relacionada ao intuito de explorar a relação existente entre a fala e a escrita e suas diferenças e especificidades, mostrando que, em muitos contextos comunicacionais, é preciso a junção dessas duas modalidades para realização de uma prática social.

Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017, p. 77).

Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 78).

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 (BRASIL, 2017, p. 78).

A quantidade mais expressiva das ocorrências dos termos “oral” e “fala” e suas variações concentra-se na seção do documento destinada ao eixo da oralidade, uma vez que é nela que são evidenciadas, com maior ênfase, as práticas orais que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Nesse sentido, a referência ao campo semântico da oralidade é feita no intuito de contemplar alguns aspectos do oral e refletir sobre a produção de gêneros orais e suas especificidades, como observa-se no exemplo abaixo.

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 (BRASIL, 2017, p. 77).

Após o documento discutir acerca dos os eixos de ensino, a BNCC faz uma abordagem sobre os campos de atuação. É nessa parte que há uma ênfase maior no estudo do oral formal com vistas às práticas sociais nos anos finais,

Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos) (BRASIL, 2017, p. 82).

É possível concluir que é com base na concepção sociointeracionista que o documento se posiciona para desenvolver as competências da disciplina de língua portuguesa, apoiando-se no

trabalho com o gênero textual para a participação significativa nas práticas sociais. Em se tratando especificamente do eixo da oralidade, existe o objetivo da introdução de gêneros da esfera pública formal para os anos finais. Aspectos inerentes à linguagem oral também são propostos para o ensino. No tocante ao uso dos termos “oral” e “fala” e suas respectivas variações, verificou-se, que a maior ocorrência é dos termos “orais”, “oral” e “oralidade”, sendo encontrado esses termos, em todos os eixos de ensino.

A ocorrência dos termos “oral” e das suas variáveis (orais, oralidade, oralizar, oralização, oralmente) e “fala” e das suas variáveis (“falar” e “falada”) também foram verificadas no Currículo de Pernambuco para a compreensão da proposta de trabalho com o oral. O quadro 3 (esse quadro é uma síntese das informações do Currículo de Pernambuco contidas no apêndice 1), a seguir, traz a quantidade da ocorrência de cada termo.

Quadro 03: Levantamento de termos e expressões ligadas ao oral no CP.

TERMO	QUANTIDADE DAS OCORRÊNCIAS
ORAL	7
ORAIS	12
ORALIDADE	7
ORALIZAR	0
ORALIZAÇÃO	0
ORALMENTE	0
FALA	1
FALAR	0
FALADA	1

Fonte: Elaborado pela autora

Com o quadro 3, observamos uma maior ocorrência dos termos “oral”, “orais” e “oralidade”. O termo “oral” é usado para enfatizar que utilizamos diferentes linguagens, como também explicar os objetivos do eixo da oralidade. Veja o exemplo abaixo.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (PERNAMBUCO, 2019, p. 41).

Já o termo “oralidade”, é empregado para enfatizar que as práticas sociais também se realizam na oralidade, como mostra os exemplos abaixo.

O eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem na modalidade falada da língua em situações de uso oral da linguagem. Nesse sentido, ensinar a oralidade implica conceber a língua oral como objeto autônomo de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010), considerando as dimensões discursivas e materiais pertinentes a essa modalidade [...] (PERNAMBUCO, 2019, p. 47).

O ensino e a aprendizagem da oralidade como prática social visam a desenvolver capacidades de ação linguístico-discursivas e a ampliar o repertório e a visão de língua dos falantes, o domínio da variedade padrão, a compreensão das relações entre fala e escrita, o sucesso escolar dos estudantes, a superação de preconceitos, entre outros (PERNAMBUCO, 2019, p. 47).

O termo “orais” geralmente está associado à produção de textos orais de forma contextualizada, como mostra os exemplos abaixo. Acreditamos que a incidência maior do termo “orais” deve-se ao fato de que ele está associado às especificidades do oral, como a produção de textos orais.

Compreende as práticas de linguagem relativas à interação por meio de textos escritos, orais e multissemióticos com diferentes propósitos comunicativos e nos diversos campos de atividade humana, em função dos quais o sentido para o que se escreve é construído (PERNAMBUCO, 2019, p. 46).

As estratégias didáticas com esse eixo devem iniciar sempre com propostas de produção de textos (orais e escritos) significativas e contextualizadas (PERNAMBUCO, 2019, p. 47).

Sobre a ocorrência desses termos na seção do CP destinada à linguagem, observamos três ocorrências do termo oral, estando estas relacionadas ao uso da língua para diferentes finalidades nas suas modalidades, como mostra o exemplo abaixo,

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (PERNAMBUCO, 2019, p. 41).

Na discussão dos demais eixos de ensino, também constatamos a ocorrência dos termos “oral”, “fala” e suas respectivas variações. No eixo da leitura, apenas uma ocorrência foi observada e está ligada com a finalidade de tornar o aluno um leitor proficiente também nos textos orais:

No eixo da Leitura, o foco recai sobre a interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador e os textos, tanto na modalidade escrita quanto oral, além dos recursos semióticos de diferentes

esferas discursivas, com a finalidade de proporcionar o contato dos estudantes com diferentes experiências leitoras e estratégias de leitura para torná-lo um leitor proficiente e crítico (CURRÍCULO, 2019, p. 46).

No eixo da Análise linguística/semiótica, constatamos apenas três usos, sendo relatado como esse eixo ajuda a entender as diversas possibilidades de usar os recursos expressivos que constituem significados dentre os mais diversos tipos de textos, como mostra o exemplo abaixo:

Essa abordagem visa favorecer uma pedagogia de reflexão sobre as várias possibilidades de operacionalizar os recursos expressivos presentes nos textos escritos e orais (incluindo os multimodais) (PERNAMBUCO, 2019, p. 48).

No eixo da produção de texto, apenas duas ocorrências foram contabilizadas e estão ligadas a produção dos textos orais, levando em conta o contexto de produção e o contexto de circulação. Vejamos o trecho a seguir:

Compreende as práticas de linguagem relativas à interação por meio de textos escritos, orais e multissemióticos com diferentes propósitos comunicativos e nos diversos campos de atividade humana, em função dos quais o sentido para o que se escreve é construído (PERNAMBUCO, 2019, p. 46).

É o eixo da oralidade, como já era esperado, que comporta a maior quantidade dos termos, com um total de quinze ocorrências. Fica perceptível que, nessa parte, há uma preocupação do documento em explicitar os objetivos de ensino do oral, bem como a necessidade de compreender o oral como um objeto de ensino, cujo ensino deve estar atrelado a uma prática social. Para isso, é sugerido o uso do gênero textual para atingir os objetivos de ensino. Ao contrário da BNCC, o CP referenda sua proposta de ensino do oral em autores como Schneuwly e Dolz (2010), os quais propõem que o oral seja tomado como um objeto de ensino, considerando as suas especificidades, os contextos de uso, ganhando destaque as situações formais de comunicação. Vejamos o trecho abaixo que exemplifica o que está sendo dito:

O eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem na modalidade falada da língua em situações de uso oral da linguagem. Nesse sentido, ensinar a oralidade implica conceber a língua oral como objeto autônomo de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010), considerando as dimensões discursivas e materiais pertinentes a essa modalidade, com destaque para o “como dizer e o que se tem a dizer”, bem como refletir linguisticamente em torno dessa modalidade em diversos contextos de interação, principalmente, em situações mais formais do que aquelas já vivenciadas pelos estudantes. O ensino e a aprendizagem da oralidade como prática social visam a desenvolver capacidades de ação linguístico-discursivas e a ampliar o repertório e a visão de língua dos falantes, o domínio da variedade padrão, a compreensão das relações entre fala e escrita, o sucesso escolar dos estudantes, a superação de preconceitos, entre outros (PERNAMBUCO, 2019, p. 47).

Dessa forma, percebemos que o documento defende, primeiramente, que o oral tem que ser entendido como objeto de ensino para que sejam delimitados quais os aspectos do oral devem ser trabalhados em sala. Há também um destaque para que o oral formal seja estudado. Sobre a ocorrência dos termos “orais” e “fala” e suas respectivas variações, percebemos que é maior no eixo da oralidade, com o objetivo de delimitar as habilidades que devem ser estudadas.

5.4 A relação do oral com os demais eixos na BNCC e no Currículo de Pernambuco

Como já dissemos, os termos “oral” e “fala” e suas variáveis também foram observados nos demais eixos de ensino, tanto na BNCC quanto no CP. Para tanto, contabilizamos o total de ocorrências de cada eixo. Para compreendermos melhor como se dá essa relação do oral com os demais eixos de ensino, mapeamos as habilidades dos demais eixos que se relacionam com o oral, usamos como critério aquelas que tivessem algum desses termos: “oral” e suas variáveis (orais, oralidade, oralizar, oralização, oralmente) e “fala” e suas variáveis (“falar” e “falada”). O quadro 4 abaixo (o apêndice 2 possui o detalhamento das habilidades que contêm os termos oral e fala e suas respectivas variações) mostra os resultados obtidos:

Quadro 4: Relação do oral com outros eixos de ensino

EIXOS DE ENSINO	BNCC			CURRÍCULO DE PERNAMBUCO		
	Total de habilidades	Habilidades que se relacionam com o oral	%	Total de habilidades	Habilidades que se relacionam com o oral	%
ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	72	5	6,66%	79	7	8,86%
LEITURA/ESCUTA ¹²	60	3	5%	63	3	4,76%
PRODUÇÃO DE TEXTO	30	3	10%	33	3	9,09%

¹² No currículo de Pernambuco, esse eixo está intitulado apenas como leitura.

ORALIDADE ¹³	20	-	-	23	-	-
-------------------------	----	---	---	----	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

De início, percebemos que é o eixo da oralidade que comporta a menor quantidade de habilidades nos dois currículos, se comparado aos demais eixos de ensino. Já o eixo da análise linguística/semiótica possui a maior quantidade de habilidades nos dois documentos. Em comparação com o eixo da oralidade, ele possui um quantitativo três vezes maior de habilidades. Esse dado parece evidenciar que a oralidade está sendo entendida pelos documentos como um eixo de menor importância para o ensino de língua portuguesa, visto que ainda ocupa menos espaço em relação aos demais.

Aspecto interessante a ser destacado é que os dois documentos relatam que o eixo da análise linguística perpassa os demais eixos, mas, quando observamos a quantidade de habilidades que estão relacionadas com o ensino do oral verificamos que das 72 habilidades da BNCC, apenas 5 fazem essa relação, totalizando um total de 6,66%. No CP também não é muito diferente: das 79 habilidades, apenas 7 estão relacionadas ao oral, totalizando um percentual de apenas 8,86%. Esse percentual revela-se baixo se observarmos que esse eixo pretende levar o aluno a um entendimento de que, por exemplo, os recursos linguísticos ajudam nos diferentes sentidos que podem ser atribuídos a um texto oral. O eixo da leitura também apresenta uma pequena porcentagem de habilidades que estão relacionadas ao oral. Na BNCC, das 60 habilidades, apenas 3 estão relacionadas ao oral; já no CP, das 63 habilidades, somente 3 estão relacionadas ao oral.

Quanto ao eixo da produção de texto, a BNCC totaliza um total de 10% das habilidades relacionadas ao ensino do oral, de um total de 30. No CP, esse eixo contabiliza, de um total de 33 habilidades, apenas 9,09% ligadas ao trabalho com o oral. Supomos que o fato de o eixo da produção textual apresentar mais habilidades relacionadas ao oral do que o eixo da análise linguística/semiótica e da leitura, possa ser explicado pelo fato de que é nesse eixo que são contempladas algumas características ligadas ao contexto de produção e de circulação de textos orais.

A partir das análises realizadas, percebemos que os dois documentos, a BNCC e o CP, defendem uma concepção de linguagem como interação ao tomarem o texto como central no

¹³ Para o eixo da oralidade, não foram contabilizadas as ocorrências das palavras “orais” e “fala” e suas respectivas variáveis, visto que todas as habilidades desse eixo são direcionadas para o trabalho com a oralidade.

ensino e o uso do gênero textual. Diferentemente da BNCC, o CP já define as características a serem estudadas do oral no próprio eixo da oralidade, como por exemplo, o enfoque do trabalho com os gêneros da esfera pública formal. Já na BNCC, algumas das características do oral, como o uso da língua e os recursos linguísticos nos textos, são discutidas no eixo da análise linguística, como ficou perceptível pela quantidade dos termos “oral” e “fala” e suas respectivas variações presentes nesse eixo, sendo essa a maior diferença na proposta de ensino para o oral nos dois documentos.

Sobre a ocorrência dos termos nos dois documentos, percebemos que ela é maior para o termo “orais”, por ele ser empregado para mostrar as especificidades do oral, dos textos orais e das condições de produção desses textos, como constatamos a partir da exemplificação dos trechos em que o termo foi localizado nos dois documentos. Dentre todos os eixos de ensino, é o da oralidade que mais comporta a ocorrência dos termos nos dois documentos. No tocante à incidência dos termos “oral” e “fala” (e suas respectivas variações) nas habilidades, verificamos um percentual significativo no eixo da produção de texto, por este abordar aspectos comuns a produção de textos orais e escritos. Supõe-se que essa maior quantidade dos termos no eixo da oralidade, seja pelo fato desse eixo trazer os objetivos e as principais características do trabalho com o oral, fazendo-se necessário, portanto, caracterizar o objeto de que se fala.

5.5 As dimensões de ensino do oral na BNCC e no Currículo de Pernambuco

Após compreendermos a perspectiva para o ensino da oralidade proposta pelos dois documentos, trataremos, neste momento, das dimensões para o ensino do oral contempladas na BNCC e no CP, com base nas categorias propostas por Leal, Brandão e Lima (2012): *valorização de textos de tradição oral*, que envolve o ensino de textos orais que fazem parte do universo cultural dos alunos como uma forma de construção de identidade e de integração em sua comunidade; *oralização do texto escrito*, que compreende a oralização como uma das formas de desenvolver o oral, possibilitando entender aspectos relacionados a voz e gestuais, entre outros; *variação linguística e relações fala e escrita*, que defende que as duas modalidades da língua não são excludentes, elas possuem sim diferenças, mas têm muitas semelhanças que precisam ser abordadas no ensino, dentre elas o fato de que a fala, assim como a escrita, possui variações de acordo com os contextos situacionais; e *produção e compreensão de gêneros orais*, que visam a compreensão, o planejamento e a produção de gêneros orais, de forma a entender

o seu funcionamento, a sua função social, bem como para quem está sendo produzido o gênero, o local de circulação, o propósito da produção, ou seja, as condições de produção. O quadro 5 abaixo (um detalhamento desse levantamento pode ser observado no Apêndice 3), tem a relação das habilidades na BNCC com base nas categorias de Leal, Brandão e Lima (2012). Vejamos:

Quadro 5: Dimensões de ensino do oral na BNCC

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE HABILIDADES	EM PORCENTAGEM
VALORIZAÇÃO DE TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL	0	0%
ORALIZAÇÃO DO TEXTO ESCRITO	1	5,55%
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E RELAÇÕES FALA E ESCRITA	6	33,33%
PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE GÊNEROS ORAIS	11	61,11%
TOTAL	18	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Na esquematização do quadro 5, percebemos que, das 18 habilidades que foram contabilizadas, 11 estão dispostas na categoria *produção e compreensão de gêneros orais*, representando mais de 60% de todas as habilidades. Essa maior quantidade talvez se deva ao fato dessa categoria ser mais geral, ou seja, de propor tanto o estudo de aspectos da produção de textos orais, como de habilidades mais gerais da fala, tal como afirmam Leal, Brandão e Lima (2012). Uma maior ênfase nessa dimensão evidencia, como já dito anteriormente, a importância dos gêneros para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos.

Das 11 habilidades para o trabalho com oral dessa dimensão, uma é destinada para o 6º e 7º ano, 3 para o 8º e 9º ano, e 7 para o 6º ao 9º ano. As habilidades do grupo do 6º ao 9º ano estão relacionadas a estratégia produção de gêneros, com o fim de observar o contexto de

produção e mostrar domínio do gênero; a formulação de perguntas para ajudar na produção do gênero; a apresentação de argumentos e contra-argumentos respeitando os momentos de fala; a organização dos dados em slides, painéis; a observação dos aspectos relacionadas a voz. Para o grupo do 6º e 7º ano, observamos apenas uma habilidade, a qual está relacionada a adequação da fala aos momentos oportunos e se o gênero é mais ou menos formal. As 3 habilidades do grupo do 8º e 9º ano estão relacionadas ao planejamento de textos orais, compreendendo as especificidades dos gêneros propostos e adequando-os ao contexto de publicação, bem como entender a importância e a posição de fala nos gêneros orais. Vejamos alguns exemplos abaixo:

(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros (BRASIL, 2017, p. 141).

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc (BRASIL, 2017, p. 167).

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

Percebemos, com isso, que a maioria das habilidades está no grupo do 6º e 9º ano. Foi possível verificar também que, nessa categoria, tanto há habilidades ligadas à produção textual, como de aspectos mais gerais do oral, como a consciência dos melhores momentos para a tomada de fala.

Por outro lado, não encontramos habilidades relacionadas à dimensão *valorização de textos de tradição oral*. As habilidades relacionadas a esta categoria poderiam permitir ao aluno um entendimento maior acerca da importância dos textos orais locais, percebendo-se como sujeito que também produz textos orais e despertando um sentimento de pertencimento à comunidade local. Talvez a ausência de textos da tradição oral na BNCC deva-se a própria abrangência do documento ao território nacional, sendo praticamente impossível dar conta das inúmeras manifestações da tradição oral no Brasil, dada a sua dimensão territorial.

Em relação à categoria *oralização do texto escrito*, apenas uma habilidade foi encontrada, sendo esta proposta para ser trabalhada em todos os anos letivos dos anos finais, ou seja, do 6º ao 9º. Vejamos:

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (BRASIL, 2017, p. 159).

Essa habilidade contempla a leitura em voz alta de diferentes tipos de textos, respeitando o ritmo de fala, entonação, pausas etc. Dessa forma, a expectativa do documento parece ser a de que esses aspectos sejam desenvolvidos, de forma gradativa, do 6º até o 9º ano.

Já em relação à categoria *variação linguística e relações fala e escrita*, foram contabilizadas 6 habilidades, sendo distribuídas 2 para o grupo do 6º e 7º ano, 1 para o grupo do 8º e 9º ano, e 3 para o grupo do 6º ao 9º ano. As habilidades do grupo do 6º ao 9º ano estão relacionadas ao ato de tomar nota de textos orais para auxiliar no entendimento do funcionamento do gênero; a preparar perguntas que serão utilizadas na produção dos textos orais, como também, uma reflexão sobre a variação linguística nos textos orais. Para as duas habilidades do 6º e 7º ano, uma está relacionada ao aspecto do contexto de produção e entendimento da composição e estrutura, trazendo um aspecto relevante para essa categoria que é a transcrição do texto oral para a modalidade escrita, respeitando o contexto que o gênero está inserido, como também o contexto de possível publicação. A outra habilidade está direcionada ao ato de tomar nota de textos orais para identificar a organização do gênero e o entendimento de como o tema do texto foi organizado. A habilidade do grupo do 8º e 9º ano também está relacionada ao ato de tomar nota, sendo que o objetivo é que o aluno tenha um maior entendimento de organização do gênero e possa fazer reflexões pessoais sobre essa organização, tanto referente à estrutura do gênero, como para o modo como o tema do texto foi exposto. Com

isso, percebemos que a habilidade mais recorrente nessa categoria é a de tomar nota de textos orais. Os exemplos abaixo mostram o que acabamos de discutir:

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc (BRASIL, 2017, p. 143).

(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão (BRASIL, 2017, p. 167).

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

Diferentemente da BNCC, o CP contempla as habilidades por ano letivo, entretanto verificamos a repetição destas ao longo do documento, obedecendo a uma lógica de progressão curricular, tal como defendem Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). As habilidades propostas nesse documento estão, em sua grande maioria, de acordo com as que são propostas pela BNCC.

A partir da análise do documento, verificamos um total de 23 habilidades do eixo da oralidade e que estão de acordo com as categorias de análise aqui adotadas, conforme podemos ver no quadro 6 abaixo (uma descrição do levantamento das habilidades pode ser observado no Apêndice 3):

Quadro 6: Dimensões de ensino do oral no CP

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE HABILIDADES	EM PORCENTAGEM
VALORIZAÇÃO DE TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL	1	4,34%
ORALIZAÇÃO DO TEXTO ESCRITO	1	4,34%

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E RELAÇÕES FALA E ESCRITA	9	39,13%
PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE GÊNEROS ORAIS	12	52,17%
TOTAL	23	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Com o quadro 6, percebemos que das 23 habilidades dispostas nas 4 categorias, 12 estão na *produção e compreensão de gêneros orais*, somando 52,17% do total. A quantidade mais expressiva das habilidades nessa categoria se dá possivelmente pelo fato de ela abordar aspectos mais gerais da oralidade e também aspectos da produção textual, tal como ocorre na BNCC. Esse maior quantitativo também é um indicativo de que existe uma maior preocupação em desenvolver a compreensão e produção de textos orais. Das 23 habilidades, 13 são para o 6º ao 9º ano, totalizando um total de 56,52%. Destas, uma é destinada à *valorização de textos de tradição oral*; uma habilidade para a *oralização de textos escritos*; 6 habilidades para a categoria da *variação linguística e relações fala e escrita*; e 5 para a produção e compreensão de gêneros orais. Observando apenas as habilidades do 6º ao 9º, verificamos que, diferentemente da BNCC, no CP elas estão em maior quantidade na categoria da *variação linguística e relação fala e escrita*, sendo seguida pela categoria da *produção e compreensão de gêneros orais*.

Em relação à categoria *valorização de textos de tradição oral*, apenas uma habilidade foi encontrada. Ela é indicada para o trabalho de todos os anos letivos e corresponde, portanto, do 6º ao 9º.

(EF69LP52PE) Representar cenas ou textos dramáticos, especialmente de obras de autores pernambucanos e/ou da cultura local, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação, articulando conhecimentos de outros componentes curriculares (Arte, Educação Física, dentre outros). (PERNAMBUCO, 2019, p. 118)

Essa habilidade está sendo colocada na categoria da valorização de texto de tradição oral, por colocar como prioridade nessa representação “obras de autores pernambucanos e/ou da cultura local”, algo que Leal, Brandão e Lima (2012) afirmam ser de extrema importância, pois contempla a tradição oral da comunidade onde o aluno está imerso, de modo que ele seja capaz de valorizar a sua fala e também a sua cultura.

Na categoria *oralização do texto escrito*, também só foi constatada uma habilidade, e esta tem como objetivo desenvolver a leitura em voz alta de textos escritos contemplando especificidades relacionadas ao gênero. Essa habilidade é destinada aos quatro anos finais do ensino fundamental:

(EF69LP53PE) Ler em voz alta textos literários diversos (contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas), bem como leituras orais capituladas – compartilhadas ou não com o professor – de livros de maior extensão (romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil); contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais (negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc.), gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, além dos recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (PERNAMBUCO, 2019, p. 118-119).

Já na categoria *variação linguística e relação fala e escrita*, foram contabilizadas 9 habilidades, que tanto relacionam as duas modalidades da língua, como procuram fazer uma pequena reflexão sobre o fenômeno da variação linguística. Desse total, 6 (seis) são indicadas para o trabalho nos quatro anos finais do ensino fundamental; duas são indicadas especificamente para os 6º e 7º ano, destas uma foi produzida exclusivamente pelo CP; e uma para o 8º e 9º ano. As habilidades que são indicadas para os quatro anos finais têm como objetivo desenvolver estratégias de produção que observem o contexto, elementos da voz e gestuais; apresentar argumentos em textos orais, em momentos adequados e coerentes ao contexto de produção e circulação do gênero; tomar nota para auxiliar na produção de textos orais; elaboração de perguntas para a realização de alguns gêneros orais; a transcrição de um texto oral e adequar ao contexto de circulação que essa transcrição pode ser circulada; organizar dados obtidos em painéis e slides para a apresentação oral. Para as habilidades indicadas para

o 6º e 7º ano, é proposto tomar nota de aulas, e o trabalho para o respeito dos turnos de fala e, na habilidade exclusiva para os 6º e 7º anos, é indicado o trabalho com a produção de textos escritos a partir de discussão oral. A habilidade do 8º e 9º ano visa a tomada de nota de videoaulas e outros gêneros, a fim de entender a organização de textos orais, para que o aluno possa fazer reflexões sobre o texto. Percebemos que as habilidades dessa categoria sempre mantêm uma relação entre a escrita e a fala, pois sempre é sugerido a tomada de nota, a formulação de perguntas ou a retextualização dos textos orais, tal como propõe Marcuschi (2005). Vejamos alguns exemplos abaixo:

(EF69LP12PE) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, a progressão temática e a variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.), os elementos cinésicos (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.) (PERNAMBUCO, 2019, p. 115-116).

(EF67LP14APE) Realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática (PERNAMBUCO, 2019, p. 116).

(EF89LP28PE) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc (PERNAMBUCO, 2019, p. 163).

Na categoria de *produção e compreensão dos gêneros orais*, foi contabilizado um total de 12 habilidades. Destas, 03 destinadas aos 6º e 7º anos, sendo que uma é exclusiva do CP; 4 para o 8º e 9º ano, sendo que uma dessas é exclusiva do currículo; e 5 para os quatro anos finais do ensino fundamental. As habilidades do 6º ao 9º ano, são para planejar os textos orais, observando o contexto de produção; o posicionamento em textos orais e o respeito aos posicionamentos contrários e o tempo de fala; e a elaboração de roteiros de perguntas. No grupo das habilidades do 8º e 9º ano, é indicado o planejamento de textos orais e o entendimento das diferentes posições de fala nos textos. Na habilidade exclusiva do CP, é sugerido o trabalho com o debate regrado como forma de entender o seu funcionamento. No grupo do 6º e 7º ano, é proposta a definição do contexto de produção, respeitando os momentos de fala. Na habilidade exclusiva para esses anos, é sugerido o trabalho com a entrevista oral, com a finalidade de

entender as suas especificidades e o seu contexto de produção. Dessa forma, percebemos que, assim como na BNCC, a maioria das habilidades dessa categoria tanto visam desenvolver as habilidades comuns à linguagem oral, como os aspectos relacionados à produção de textos orais. Nas habilidades exclusivas do CP, percebemos que é sugerido o trabalho com gêneros orais formais mais convencionais para o ensino da oralidade. Vejamos os exemplos abaixo:

(EF69LP10PE) Planejar e produzir, para TV, rádio ou ambiente digital, notícias, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros, como também textos orais de apreciação e opinião (deslocando-se de textos mais informativos para os mais opinativos), relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global, orientando-se por roteiro ou texto e considerando o contexto de produção (interlocutores pretendidos, o gênero, o suporte, os objetivos comunicativos) e as características composicionais dos gêneros (PERNAMBUCO, 2019, p. 115).

(EF69LP11PE) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em materiais previamente gravados (entrevistas, discussões e debates, entre outros), e se posicionar frente a eles, com argumentos adequados, respeitando a opinião/posicionamento contrário, favorecendo uma postura democrática, resiliente e ética (PERNAMBUCO, 2019, p. 115).

(EF67LP14APE) Realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática (PERNAMBUCO, 2019, p. 116).

(EF89LP12APE) Participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes (PERNAMBUCO, 2019, p. 161).

Ao fazer a categorização das habilidades do eixo da oralidade nos dois documentos, observamos que há uma progressão das habilidades propostas para o ensino. Entendemos por progressão uma proposta de ensino que vise desenvolver capacidades de linguagem em níveis de complexidade ao longo dos anos letivos, tal como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa progressão foi constatada a partir de três modos: as habilidades que têm um trabalho voltado para os 6° e 7° ano, para os 8° e 9° ano, e do 6° ao 9° ano. Os quadros pintados abaixo, evidenciam essa progressão nos dois documentos:

Quadro 7: Progressão das habilidades para o ensino do oral

		CURRÍCULO
--	--	-----------

CATEGORIAS	BNCC				DE PERNAMBUCO			
	Anos letivos				Anos letivos			
	6°	7°	8°	9°	6°	7°	8°	9°
VALORIZAÇÃO DE TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL								
ORALIZAÇÃO DO TEXTO ESCRITO								
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E RELAÇÕES FALA E ESCRITA								
PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE GÊNEROS ORAIS								

(Adaptado de Barros, 2018)

O quadro acima representa a progressão das habilidades para o eixo da oralidade nos dois documentos, a BNCC e o CP. Os quadros que estão pintados, vão evidenciar uma progressão das habilidades para os anos finais do ensino fundamental para as quatro dimensões ensináveis do oral. Essa progressão foi constatada tanto para os quatro anos finais (6° ao 9° ano), como uma progressão que é recomendada apenas para uma sequência de dois anos letivos (6° e 7° ano e 8° e 9° ano). A parte do quadro que não está pintada, indica que não foi identificada progressão das habilidades para nenhum dos anos letivos e para a dimensão oral.

Com a observação do quadro 7, verificamos que a BNCC não possui nenhuma habilidade para a categoria da valorização da tradição oral; já no CP, talvez em função da natureza local do documento, uma habilidade foi registrada na categoria de *valorização de textos de tradição oral*. A categoria *oralização de textos escritos* só possui uma habilidade nos dois documentos, sendo esta indicada para os quatro anos finais do ensino fundamental. As outras duas categorias, *variação linguística e relações fala e escrita*, e *produção e compreensão de gêneros orais*, apresentaram uma incidência maior de habilidades, sendo que estas possuem a progressão

tanto para os quatros anos letivos (6º ao 9º ano), como para os grupos de 6º e 7º ano e 8º e 9º ano.

A progressão das habilidades nos dois documentos indica uma preocupação em manter o estudo dos aspectos que consideram essenciais para o ensino do oral durante toda a etapa dos anos finais do ensino fundamental, sendo que alguns aspectos devem ser estudados de forma mais aprofundada ao longo dos anos letivos e outros devem ter um estudo mais pontual, sendo indicado, portanto, o estudo de algumas habilidades para dois anos letivos apenas.

Um outro dado observado com a análise das habilidades de ensino que são expostas no eixo da oralidade nos dois documentos é que os gêneros orais indicados para o estudo em sala de aula não se concentram apenas nos mais tradicionais, como seminários, debates, apresentação oral, debate regrado e entrevistas orais. Também é sugerido o trabalho com gêneros midiáticos como *audiobooks*, *podcasts*, *aulas digitais*, *videoaulas*, *vídeos de divulgação científica*, *vlogs*. O uso desses gêneros permite perceber que, além de ser proposto o estudo de gêneros mais institucionalizados, existe a preocupação de levar o aluno a perceber e entender as formas de organização e o funcionamento dos novos gêneros orais que estão surgindo com o avanço das mídias sociais. Isso vai de encontro a proposta de ensino dos documentos que objetivam permitir o aluno interagir de forma consciente e crítica em diversos contextos comunicacionais. Esses documentos também deixam explícito que é preciso inserir o aluno no contexto midiático, visto o contato do aluno com essa forma de interação social, sendo preciso mostrar essas especificidades aos alunos a partir do ensino.

Dessa forma, a partir da análise feita com base nas categorias de análise aqui propostas, percebemos que a categoria que mais tem habilidades nos dois currículos é a da *produção e compreensão de gêneros orais*, o que revela uma preocupação em entender os processos de produção e compreensão de gêneros orais nas diversas práticas sociais. Sobre a progressão das habilidades, constatamos que ela é mais frequente no grupo do 6º ao 9º.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, buscamos identificar a proposta de ensino para o oral que é contemplada nos dois documentos analisados, a BNCC e o Currículo de Pernambuco, com o intuito de compreender essas propostas e suas implicações para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos. Com a análise, percebemos que os dois documentos discutem o ensino do oral e propõem um trabalho, tanto de aspectos mais comuns da linguagem oral, como a voz, como de aspectos relacionados aos processos que envolvem a produção de textos orais, sendo um dos encontros observados nos documentos. Foi verificado, também, que existe a preocupação de ensinar o oral formal nas aulas de português, uma ênfase das habilidades orais para a dimensão de produção e compreensão de gêneros orais, além de uma progressão das habilidades, principalmente para os 6º ao 9º ano. Nos desencontros, observamos que, contrário a BNCC, o CP não percebe a oralização como uma dimensão do oral. Outra diferença observada é que a BNCC indica algumas características do oral para o ensino, como a voz e elementos cinésicos e paralinguísticos, no eixo da análise linguística/semiótica; já no CP, essas características são determinadas no próprio eixo da oralidade. Destaca-se, ainda, o fato de a BNCC não ter habilidades que contemplem a dimensão da valorização de textos de tradição oral. Dessa forma, notamos mais encontros do que desencontros em relação ao ensino da oralidade, o que denota um alinhamento teórico-metodológico entre esses dois documentos em relação ao que deve ser ensinado nesse eixo de ensino.

Os dois documentos defendem uma concepção de língua como interação social, seja ela verbal ou escrita. Então, é defendido que a comunicação oral, seja ela ou não face a face, deve ser abordada nas aulas de língua portuguesa, contemplando os contextos mais ou menos formais e midiáticos também. Com a observação da ocorrência dos termos “oral” e “fala” e suas respectivas variações, observamos que, de modo geral, há um alinhamento nas propostas da BNCC e do CP no que concerne ao ensino do oral, visto que, além de possuírem a mesma concepção de língua, o emprego dos termos nesses documentos, apontam para os mesmos fins, que são determinar as características do oral que devem ser ensinadas e relacionar os eixos de ensino.

Os termos que tiveram uma maior ocorrência nos dois documentos foram “oral”, “orais” e “oralidade”, com destaque para o termo “orais”, que obteve a maior ocorrência. Na BNCC, esses termos são usados tanto para fazer uma relação da fala e da escrita, como para delimitar os objetivos do ensino do oral. Já no Currículo de Pernambuco, são usados para apresentar o

oral como um objeto de ensino e quais especificidades do oral devem ser ensinadas. Ainda sobre o uso dos termos, é no eixo da oralidade que está concentrada a maior ocorrência destes, isso porque as habilidades desse eixo vão delimitar os objetivos para o ensino do oral. Por outro lado, o quantitativo de habilidades destinadas a esse eixo indicam uma ênfase menor ao oral nos documentos, se comparado aos demais eixos de ensino. A maior quantidade de habilidades destinadas ao eixo da análise linguística/semiótica em relação aos outros eixos, mostra o que as outras pesquisas já revelaram, o ensino de língua ainda é mais direcionado ao estudo de aspectos gramaticais, a BNCC, por exemplo, traz algumas características comuns ao oral nesse eixo. Esse aspecto, revela o pouco espaço ainda destinado por esses documentos ao ensino dessa modalidade da língua.

Na categorização das dimensões do oral propostas por Leal, Brandão e Lima (2012), identificamos três dimensões do oral na BNCC, não sendo verificada a dimensão da *valorização de textos de tradição oral*. Já no currículo de Pernambuco, todas as dimensões foram encontradas. As dimensões que tiveram um maior número de habilidades nos dois documentos foram as de *produção e compreensão de gêneros orais*, por trazer aspectos mais gerais do oral como aspectos relacionadas a voz, e como aspectos relacionadas a produção; e a da *variação linguística e relação fala e escrita*, por abordar algumas características do oral e sua relação com a escrita.

Sobre a progressão no eixo da oralidade, constatamos que as habilidades propõem uma progressão nos dois documentos para os quatro anos finais do ensino fundamental, mas também verificamos a progressão para grupos de dois anos letivos, o do 6º e 7º ano e 8º e 9º ano, por exemplo, só que em menor número.

Com isso, concluímos que esses documentos percebem a língua como interação, sendo necessário o ensino de diferentes práticas de linguagem orais e escritas. Foi possível percebermos, a partir da categorização das habilidades, que é a *produção e compreensão de gêneros orais* é a dimensão que mais se destaca. Dessa forma, há uma clara preocupação nos dois documentos de desenvolver a expressão oral dos alunos por meio da produção e compreensão de gêneros orais, tanto em características mais gerais como o respeito a fala, como na percepção da influência do contexto para a organização e funcionamento do gênero, sendo, ainda, proposta a progressão dessas habilidades ao longo dos anos letivos. Outra implicação é que os gêneros orais indicados para o ensino contemplam os da esfera pública, como o seminário e a apresentação oral, mas também há um movimento de inovação nos dois

documentos, ao propor também um trabalho com os gêneros mais novos pertencentes as mídias social, como o *podcasts* e as *aulas digitais*.

Dessa forma, salientamos a importância de entendermos o oral como um objeto de ensino, que tem suas particularidades e que estas devem ser ensinadas nas aulas de língua portuguesa, com vista a desenvolver nos alunos a capacidade de comunicar-se de forma consciente e crítica em diferentes práticas sociais na modalidade falada da língua. Dentro desse ensino, é necessário que as dimensões ensináveis do oral sejam trabalhadas, para que o aluno entenda as especificidades do oral e seja capaz de interagir oralmente.

Por fim, esperamos que nossa pesquisa tenha contribuído para mostrar a importância do ensino do oral, como também para salientar a importância que os documentos oficiais têm ao delimitar os objetivos de ensino, sendo deles a responsabilidade em fazer do oral um objeto de ensino. Ansiamos, também, que essa pesquisa desperte outras discussões do oral, com o objetivo de pensá-lo enquanto objeto de ensino que ainda não é tão abordado em sala de aula, e que ainda não é tão discutido quanto deveria nos documentos oficiais para a educação.

Os dados obtidos nessa pesquisa, gerou-nos algumas inquietações, como: por que a predominância da dimensão da *produção e compreensão de gêneros orais* em detrimento das demais dimensões nos dois documentos, e o que isso aponta em relação ao trabalho sugerido para a oralidade?; Por que o eixo da oralidade ainda ocupa menos espaço que os demais, se os dois documentos entendem a língua como interação e a fala faz parte dessa interação?; Qual o possível impacto para o trabalho da oralidade em sala de aula com a sugestão do uso de gêneros orais da esfera midiática?. Essas perguntas e os resultados gerados com a pesquisa, serão divulgados em possíveis apresentações em eventos, palestras, oficinas pedagógicas para professores da educação básica, e publicações em eventos científicos e periódicos

No entanto, os resultados não geram apenas inquietações, eles mostram a relevância do ensino da oralidade e a importância de uma reflexão sobre o que ensinar e como ensinar quando se trabalha com a oralidade. Nesse sentido, é preciso que haja uma adequação ao ensino do oral nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, nos currículos, sem eles municipais, estaduais ou federais, nos cursos de licenciatura em Letras, para que esses possam salientar a importância do trabalho com a oralidade, e ainda, nas formações que são ofertas para os professores de Língua Portuguesa no ensino básico. Para tanto, essas ações devem sempre estarem em consonância com as pesquisas acadêmicas na área, que devem ser mais estimuladas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: _____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003, p. 39-105.

_____. Refletindo sobre a prática da aula de português. In: _____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003, p. 19-38.

ASSUNÇÃO, Adjuto de Araujo de; MENDONÇA, Maria do Carmo Cardoso; DELPHINO, Rosangela Mary. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs). **Os dozes trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 165-177.

BARDIN, Laurence. Definição e relação com as outras ciências. In: _____ **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011, p. 33-52.

_____. Organização da análise. In: _____ **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011, p. 125-132.

BARROS, Delmira Yane. Agrupamento e progressão de gêneros no livro didático de língua portuguesa. **Relatório Final de Pesquisa do Programa de Iniciação Científica (PIC/UFRPE)**. Garanhuns-PE, UFRPE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em 05 nov. 2018.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI Jr, Celso. Oralidade: conceito e relevância. In: _____. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018, p. 13-37.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; DE PIETRO, Jean-François; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 183-211.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; DE PIETRO, Jean-François. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 213-239.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ,

Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FERNANDES, Nayana Pimentel. **A análise do trabalho com a oralidade nas propostas curriculares da educação**. 2015. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/UAG), Garanhuns, 2015.

FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera; GONÇALVES, Adair Vieira. Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência. In: BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 57-89.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (orgs). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente em foco de reflexão**. Belo horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-35.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva. **O que eu ensino quando ensino gêneros? um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa**. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012, p. 25-44.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. A oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, A. P; BEZERRA, M. A. (orgs). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 21-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Bezerra. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**. Ensino fundamental: área de linguagens. Recife, 2019.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.

VILELA, Sara Talita Cordeiro. **O ensino da oralidade na proposta curricular e na concepção de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do município de jucati-PE**. 2016. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/UAG), Garanhuns, 2016.

APÊNDICE 1

CP (busca pelas variáveis “oral” “orais”, “oralidade”, “oralizar”, “oralização”, “oralmente” e da “fala”, (“falar” e “falada”).

FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA ORALIDADE NO DOCUMENTO	AUTORES DE REFERÊNCIA	REFLEXÕES
<p>Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (uma das habilidades do documento, sendo retirada da BNCC/ p. 17)</p>		<p>Essa é uma das habilidades do documento para a área de língua portuguesa, sendo que esta foi retirada da BNCC, visto que o currículo foi produzido observando as habilidades e competências sugeridas pela BNCC.</p>
<p>Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, p. 41)</p>		<p>Nesse caso, o oral está ligado ao uso da linguagem para diferentes finalidades.</p>
<p>Implica deslocar tal ensino, centrado em conteúdos gramaticais e de reconhecimento de signos e regras desvinculados das práticas de linguagem, e realocá-lo no âmbito da compreensão do funcionamento da língua, das suas variações, das atividades de construção de sentidos, da relação existente entre as modalidades (oral e escrito) e das práticas de linguagem. (AS FINALIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, p. 45)</p>		<p>Aqui, a palavra oral está associada ao ensino de língua portuguesa, que deve estar em consonância com o funcionamento da língua em suas modalidades.</p>

<p>Os objetos de conhecimento e as habilidades, neste currículo, estruturam-se dentro das práticas de linguagem: leitura/escuta, produção escrita, oralidade (EIXOS ESTRUTURANTES: AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E OS CAMPOS DE ATUAÇÃO, p. 45)</p>		<p>Delimitação dos eixos de ensino.</p>
<p>No eixo da Leitura, o foco recai sobre a interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador e os textos, tanto na modalidade escrita quanto oral, além dos recursos semióticos de diferentes esferas discursivas, com a finalidade de proporcionar o contato dos estudantes com diferentes experiências leitoras e estratégias de leitura para torná-lo um leitor proficiente e crítico (p. 46)</p>		<p>Fala sobre a interação entre autor/texto/leitor/ nos textos escritos e orais, com a finalidade de tornar o aluno um leitor proficiente.</p>
<p>Compreende as práticas de linguagem relativas à interação por meio de textos escritos, orais e multissemióticos com diferentes propósitos comunicativos e nos diversos campos de atividade humana, em função dos quais o sentido para o que se escreve é construído (produção de texto/ p. 46).</p>		<p>Reflete sobre a interação que os diferentes tipos de textos adquirem com os campos da atividade humana.</p>
<p>As estratégias didáticas com esse eixo devem iniciar sempre com propostas de produção de textos (orais e escritos) significativas e contextualizadas. Com base em Beaugrande, Marcuschi (2008) defende que a situacionalidade é um critério da textualidade importante, tanto para interpretação como para orientação da produção textual; inclusive, deve ser considerada para avaliação do texto: revisão, reescrita e edição (produção de texto/ p. 47).</p>	<p>Marcuschi (2008), que frisa a importância da produção ser transmitida ao aluno de forma contextualizada.</p>	<p>É destacado a importância de, no momento da produção, a intenção da produção e todo o contexto que a envolve sejam explicitados para o aluno, para que ele saiba para quem está escrevendo e com que finalidade. O documento cita Marcuschi (2008), para defender essa tese e que também tem relação com o oral, pois os gêneros orais também tem uma função social, circulam em espaços que tem suas particularidades e tem também variações enquanto contextos mais ou menos formais.</p>

<p>O eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem na modalidade falada da língua em situações de uso oral da linguagem. Nesse sentido, ensinar a oralidade implica conceber a língua oral como objeto autônomo de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010), considerando as dimensões discursivas e materiais pertinentes a essa modalidade, com destaque para o “como dizer e o que se tem a dizer”, bem como refletir linguisticamente em torno dessa modalidade em diversos contextos de interação, principalmente, em situações mais formais do que aquelas já vivenciadas pelos estudantes. O ensino e a aprendizagem da oralidade como prática social visam a desenvolver capacidades de ação linguístico-discursivas e a ampliar o repertório e a visão de língua dos falantes, o domínio da variedade padrão, a compreensão das relações entre fala e escrita, o sucesso escolar dos estudantes, a superação de preconceitos, entre outros. Logo, o estudo das características e finalidade dos diferentes gêneros textuais orais e seus modos de realização será objeto central desse eixo, sem perder de vista a oralização de textos escritos, que, diferentemente da oralidade, trata-se de uma forma de atividade com o apoio do texto escrito.</p> <p>A realização do trabalho pedagógico com a oralidade na escola e a formação de estudantes competentes linguisticamente também na modalidade oral da língua compreende (1) analisar os diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que tais contextos determinam; (2) compreender textos orais; (3) produzir textos orais pertencentes a gêneros orais diversos e (4) compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e, especialmente, (4) estabelecer um ambiente favorável à manifestação dos pensamentos, dos sentimentos e das identidades, acolhendo as diferenças (p. 47 – todo o eixo da oralidade)</p>	<p>No eixo da oralidade, o Currículo de Pernambuco, traz autores bases para a proposta de ensino adotada. É usado SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, que propõem um ensino que o oral seja tomado como um objeto de ensino, considerando as suas especificidades, os contextos de uso, ganhando destaque as situações formais de comunicação.</p>	<p>No Currículo de Pernambuco, é o eixo da oralidade que mais comporta a quantidade das palavras oral(is)/oralidade/fala. Fica perceptível que nessa parte, há uma preocupação de explicar qual o objetivo de ensino do eixo.</p> <p>Compreende que é preciso entender o oral como um objeto de ensino e ensinar as suas especificidades, isso compreendendo como uma prática social. E propõem o uso do gênero textual.</p> <p>São proposta para o ensino do oral: entender os contextos de uso; compreender textos orais; produção de textos orais; compreender os efeitos de sentidos a partir dos diferentes recursos usados pelos gêneros textuais.</p>
<p>Por fim, o eixo da Análise linguística/semiótica, assim como já consolidado em documentos anteriores, vincula-se à perspectiva do uso-reflexão-uso da língua e a serviço das práticas propostas nos eixos de Oralidade, Leitura e Produção de textos (o eixo da Análise linguística/semiótica, p. 47-48)</p>		<p>Está relacionando os eixos.</p>

<p>Esse eixo contempla a análise e reflexão sobre os textos orais, escritos e multissemióticos [...] (eixo da Análise linguística/semiótica, p. 48)</p>		<p>Destaca-se que o eixo da análise linguística/semiótica busca refletir sobre as especificidades relacionadas a aspectos da língua dos diferentes tipos de texto.</p>
<p>Essa abordagem visa favorecer uma pedagogia de reflexão sobre as várias possibilidades de operacionalizar os recursos expressivos presentes nos textos escritos e orais (incluindo os multimodais). (eixo da Análise linguística/semiótica, p. 48)</p>		<p>É relatado como esse eixo ajuda a entender as diversas possibilidades de usar os recursos que constituem significados dentre dos mais diversos tipos de textos.</p>
<p>Essa concepção se concretiza na sala de aula através de sequências didáticas que favoreçam atividades de leitura, voltadas para a interação de autores/leitores, buscando a construção de sentidos de textos lidos/ouvidos e/ou sinalizados, atividades de produção de textos orais e escritos, compreendidos enquanto propostas de produção de sentidos previamente definidas, em que alguém diz alguma coisa para alguém. (organização do currículo de língua portuguesa para o ensino fundamental, p. 54)</p>		<p>Relata-se a importância da sequência didática para que o estudo dos textos e das produções, ganhem sentido, sendo estabelecido para quem e com que finalidade está se produzindo um texto, incluindo o oral.</p>
<p>[...] do caráter crítico e investigativo, da fluência e, especialmente, do protagonismo sem perder o foco na formação de leitores e de produtores de textos (orais e escritos) aptos a exercerem sua cidadania e humanidade plena e conscientemente. (anos finais do ensino fundamental/ p. 55)</p>		<p>É mostrado um dos objetivos para o ensino da língua portuguesa para os anos finais. A produção consciente e crítica de textos orais e escritos na sociedade.</p>
<p>O Currículo de Pernambuco, no componente de Língua Portuguesa, ensino fundamental, organiza-se estruturalmente por quatro práticas de linguagens: leitura, produção de texto (orais e escrito), oralidade e análise linguística/semiótica (organização do currículo de língua portuguesa para o ensino fundamental, p. 56)</p>		<p>É mostrado em quais eixos o currículo organiza o campo de língua portuguesa.</p>

BNCC (busca pelas variáveis “oral” “orais”, “oralidade”, “oralizar”, “oralização”, “oralmente” e da “fala”, “falar” e “falada”).

FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA ORALIDADE NO DOCUMENTO	AUTORES DE REFERÊNCIA	REFLEXÕES
<p>As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. (A área de linguagens/ p. 61)</p>		<p>Há uma ênfase em que as práticas sócias acontecem nas diferentes linguagens.</p>
<p>Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental/ p. 63)</p>		<p>Para se expressar, é necessário o uso de diferentes linguagens.</p>
<p>Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Área da língua portuguesa/ p. 65-66)</p>		<p>Na área da língua portuguesa, há a ênfase que é preciso ampliar o letramento, proporcionando a participação nas práticas sociais de forma crítica, através da diferentes linguagens, dentre elas, a oralidade.</p>
<p>Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo. (área da língua portuguesa/ p. 67)</p>		<p>Compreender as diferentes possibilidades de sentido que podem ser atribuídos a um gênero a partir das suas características e do seu meio de circulação e poder produzi-las de forma correta ao contexto de uso.</p>

<p>Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (Área da língua portuguesa/explicação sobre os eixos p. 69)</p>		<p>Delimitação dos eixos que são trabalhados.</p>
<p>Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. (Eixo da leitura, p. 73)</p>		<p>Está sendo destacado os eixos que serão trabalhados.</p>
<p>O <u>Eixo da Produção de Textos</u> compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como [...] (p. 74).</p>		<p>A produção de texto não compreende apenas aos textos escritos, mas também, aos textos orais, focando nas finalidades que esses textos são construídos.</p>
<p>Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.) (Estratégias de produção/produção de texto/ p. 76)</p>		<p>Todos os eixos que são propostos para o trabalho na BNCC, têm os seus objetivos expostos, que são detalhados em quadros. Na produção de texto, nesse quadro, há um parte destinada as estratégias de produção, na qual, diz que é preciso um planejamento para essa produção; um processo de reescrita e a adequação ao contexto de uso, isso nas modalidades da língua.</p>
<p>Da mesma forma, o manuseio de uma ferramenta ou a produção de um tipo de vídeo proposto para uma apresentação oral no 9º ano pode se dar</p>		<p>Aqui há um fenômeno interessante, é citado um gênero que poderia ser trabalhado durante</p>

<p>no 6º ou 7º anos, em função de um interesse que possa ter mobilizado os alunos para tanto. (Produção de texto/ p. 76)</p>		<p>ensino fundamenta II, isso ainda dentro do eixo da produção de texto.</p>
<p>O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista [...] (eixo da oralidade/ p. 76)</p>		<p>Explicação sobre o eixo da oralidade, evidenciando que a oralidade acontece em situações orais. Nessa parte, é citados exemplos de gêneros que podem ser trabalhados para o desenvolvimento desse eixo.</p>
<p>Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (Eixo da oralidade/ p. 77)</p>		<p>É evidenciado que a oralização de textos escritos também faz parte da oralidade.</p>
<p>Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. (Relação entre fala e escrita/ quadro do eixo da oralidade/ p. 78)</p>		<p>No quadro das especificidades da oralidade, há uma parte que mostra a relação da fala e da escrita, mostra que a oralização do texto também é uma parte da oralidade e que a elementos que são próprios a esse oralização.</p>
<p>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. (eixo da oralidade/ p. 78)</p>		<p>Há a ênfase que o eixo da análise linguística e semiótica prepara os demais eixos de ensino, refletindo sobre a norma padrão e outras semioses.</p>
<p>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. (Eixo da análise linguística/ p. 78)</p>		<p>Ainda no eixo da análise linguística/semiótica, é explicitado como esse eixo ajuda na compreensão da composição dos gêneros orais e escritos.</p>

<p>[...] essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; quando, em uma apresentação oral, conta-se com apoio de slides que trazem imagens e texto escrito; em um programa de rádio, que embora seja veiculado oralmente, parte-se de um roteiro escrito [...] (análise linguística/ p. 80)</p>		<p>É relatado como, mesmo em textos orais, a sua organização e preparação e produção, se faz necessário o auxílio de textos escritos.</p>
<p>Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (campo de atuação/ p. 82)</p>		<p>É mostrado que o objetivo da BNCC de evidenciar o que deve ser trabalho em cada eixo é para uma contextualização das práticas sociais ao ambiente escolar.</p>
<p>Em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos). (Análise linguística/ p. 82)</p>		<p>Faz referência ao quadro do eixo da análise linguística/semiótica, e é destacado que há uma ênfase ao oral formal nas práticas sociais orais.</p>
<p>Práticas de leitura e produção escrita ou oral do campo jornalístico/midiático se conectam com as de atuação na vida pública. (campo de atuação / p. 83)</p>		<p>É só relatado que o trabalho com um gênero pode ocorrer em mais de uma campo.</p>
<p>LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: PRÁTICAS DE LINGUAGEM, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES</p> <p>No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade. (língua portuguesa- anos finais/ p. 135-136)</p>		<p>É dito que nos anos finais do EF, o objetivo é uma progressão dos conhecimentos nos eixos da leitura, escrita e oralidade.</p>

<p>Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados. (língua portuguesa- anos finais/ p. 136)</p>		<p>Está falando sobre a escolha de trabalhar com muitos gêneros da esfera midiática, dizendo que esse fato vai possibilitar uma maior criticidade sobre as informações e dados que hoje circulam nesse campo.</p>
<p>Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (língua portuguesa- anos finais/ p. 137)</p>		<p>É mostrado a relação que existe entre os eixos.</p>
<p>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 (eixo da oralidade/Relação entre fala e escrita/ p. 78)</p>		<p>No eixo da oralidade é discutido a relação da fala e da escrita, sendo mostrado que em muitos contextos comunicacionais é preciso a junção dessas duas modalidades para uma prática social, bem como, as diferenças e semelhanças da fala e da escrita a depender do contexto de uso e do gênero que está sendo usado, pois na fala também a variação.</p>
<p>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. (análise linguística/ p. 78)</p>		<p>Aqui há uma caso interessante, é na análise linguística que é proposto o trabalho de aspectos mais comuns a oralidade ligados a voz, e aos elementos paralinguísticos e cinésicos.</p>
<p>O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação (língua portuguesa/ p. 69)</p>		<p>No eixo da leitura diz que esse pretende desenvolver uma maior interação entre texto e o seu receptor, incluindo os orais.</p>

O tratamento das práticas orais compreende (eixo da oralidade/ p. 77)		A ocorrência da palavra é para introduzir as práticas orais a serem desenvolvidas.
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 (Uma das práticas orais proposta no quadro/ do eixo da oralidade/ p. 77)		Uma das práticas proposta no quadro com as práticas do oral.
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. (uma das habilidades das práticas orais/ eixo da oralidade/ p. 77)		Reflexão sobre os diferentes contextos e situações das produções orais.
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. (uma das habilidades das práticas orais/ eixo da oralidade/ p. 77)		Reflete sobre a importância do conhecimento sobre as tradições orais e os gêneros nelas produzidas.
Compreensão de textos orais (Uma das práticas orais proposta no quadro/ do eixo da oralidade/ p. 77)		Uma das práticas proposta no quadro com as práticas do oral.
Produção de textos orais (Uma das práticas orais proposta no quadro/ do eixo da oralidade/ p. 77)		Uma das práticas proposta no quadro com as práticas do oral.
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. (uma das habilidades das práticas orais/ eixo da oralidade/ p. 77)		Reflete sobre a produção de gêneros orais a partir das suas especificidades.
Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a		O aluno precisa ter contato com as práticas de linguagem em seus campos de atuação, como

<p>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. (Eixo da oralidade/p. 78)</p>		<p>também, é preciso haver uma reflexão da realização dessas práticas, isso nas diferentes modalidades da língua.</p>
<p><u>O Eixo da Análise Linguística/Semiótica</u> 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. (p. 78)</p>		<p>É só delimitado os objetivos do eixo da análise linguística/semiótica que também compreende a oralidade.</p>
<p>Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições (análise linguística/ p. 79)</p>		<p>Mostra como esse eixo promove uma reflexão sobre a linguagem das diferentes práticas sociais.</p>
<p>Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (campo de atuação) (p. 82)</p>		<p>É delimitado que deve haver uma progressão do ensino que passe do ensino dos gêneros orais informais para os mais formais.</p>
<p>Mas o mais importante a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos (campo de atuação/ p. 83)</p>		<p>A análise linguística perpassa os demais eixos</p>
<p>Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão,</p>		<p>Um dos objetivos das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental</p>

autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental/ p. 85)		
--	--	--

APÊNDICE 2

Relação dos eixos por que contém o termo oral e fala e suas respectivas variações nas habilidades.

BNCC	
EIXO	HABILIDADES
LEITURA/ ESCUITA	(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.
	(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.
	(EF69LP33APE) Retextualizar do discursivo para o esquemático (infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc.) e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em textos orais e escritos, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos, como também analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.
PRODUÇÃO DE TEXTO	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais , painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc.
	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais , verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc
	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral ; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.
ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada , como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais , escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.
	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral .
	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada , o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
ORALIDADE	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.
	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais , áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala , tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.
	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.
	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais , entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.
	(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a

<p>relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.</p>
<p>(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.</p>
<p>(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.</p>
<p>(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc</p>
<p>(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.</p>
<p>(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p>
<p>(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.</p>
<p>(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).</p>

CURRÍCULO DE PERNAMBUCO	
EIXO	HABILIDADES
Leitura	(EF69LP32PE) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a credibilidade e a utilidade dessas fontes, e organizando, esquematicamente, com auxílio do professor, as informações necessárias com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.
	(EF69LP33APE) Retextualizar do discursivo para o esquemático (nfográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc.) e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em textos orais e escritos, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos, como também analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.
	(EF67LP29PE) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas, rubricas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência e clímax.
PRODUÇÃO DE TEXTO	(EF69LP07PE) Planejar e produzir textos em diferentes gêneros do campo jornalístico/midiático, considerando sua adequação ao contexto de produção (os interlocutores envolvidos, os objetivos comunicativos, o gênero, o suporte, a circulação), ao modo (escrito ou oral ; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com o auxílio do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas.
	(EF67LP21PE) Divulgar resultados de pesquisas, após revisão e edição/reescrita, por meio de apresentações orais , painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos, entre outros gêneros de sequência expositiva.
	(EF89LP25PE) Divulgar, após revisão e reescrita, o resultado de pesquisas, por meio de apresentações orais , verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc.
ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	(EF69LP19PE) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada , como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
	(EF69LP40PE) Identificar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, e os elementos paralinguísticos (tom e volume da voz, pausas e hesitações, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.
	(EF69LP41PE) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais , escolhendo e empregando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo adequadamente imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide, utilizando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.
	(EF69LP55PE) Reconhecer as variedades da língua falada , o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico, valorizando a cultura a qual pertence e/ou representa.

	(EF69LP56PE) Fazer uso consciente e reflexivo de regras da norma padrão em gêneros orais e escritos adequados a determinadas situações comunicativas.
	(EF07LP03PE) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português, associadas às práticas de leitura, produção e/ou oralidade , destacando aquelas com maior incidência na língua ou com mais recorrência na região e considerando os efeitos de sentido estabelecidos nos processos de formação das palavras.
	(EF09LP07PE) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral .
ORALIDADE	(EF69LP12PE) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais , áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, a progressão temática e a variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.), os elementos cinésicos (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).
	(EF69LP15PE) Apresentar, através de textos argumentativos (debate, resenha crítica, podcasts de opinião, comentários, vlogs etc.), argumentos e contra-argumentos coerentes, respaldando-se, inclusive, em conhecimentos do campo da vida pública e de práticas de estudo e pesquisa e assumindo uma postura respeitosa em relação aos turnos de fala , aos posicionamentos diferentes, aos interlocutores, aos diretos humanos, quando na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos, relativos a problemas próximos à realidade do estudante e/ou de relevância social
	EF69LP25PE) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.
	(EF69LP26PE) Tomar nota, a partir de materiais gravados ou durante as interações em aula, atentando para palavras-chave e/ou ideias principais, em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).
	(EF69LP38PE) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral , a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.
	(EF67LP23PE) Respeitar os turnos de fala , na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral , seminário etc
	(EF69LP52PE) Representar cenas ou textos dramáticos, especialmente de obras de autores pernambucanos e/ou da cultura local, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação, articulando conhecimentos de outros componentes curriculares (Arte, Educação Física, dentre outros).

<p>(EF69LP53PE) Ler em voz alta textos literários diversos (contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas), bem como leituras orais capituladas –compartilhadas ou não com o professor – de livros de maior extensão (romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil); contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais (negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc.), gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, além dos recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.</p>
<p>(EF89LP13PE) Planejar, realizar e editar, em áudio ou vídeo, entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, publicizando a entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática.</p>
<p>(EF89LP27PE) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.</p>
<p>(EF67LP14APE) Realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.</p>

APÊNDICE 3

CATEGORIAS	BNCC	ANOS LETIVOS		
	HABILIDADES	6º e 7º	8º e 9º	6º ao 9º
VALORIZAÇÃO DE TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL	-	-	-	-
ORALIZAÇÃO DO TEXTO ESCRITO	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (BRASIL, 2017, p. 159)			x

VARIÇÃO LINGUÍSTICA E RELAÇÕES FALA E ESCRITA	(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados). (BRASIL, 2017, p. 147)			x
	(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos. (BRASIL, 2017, p. 151)			x
	(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. (BRASIL, 2017, p. 165)	x		
	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão. (BRASIL, 2017, p. 167)	x		
	(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc. (BRASIL, 2017, p. 183)		x	
	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros. (BRASIL, 2017, p. 141)			x
(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo,			x	

<p>PRODUÇÃO E COMPREENSÃO O DE GÊNEROS ORAIS</p>	<p>considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (BRASIL, 2017, p. 143)</p>			
	<p>(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. (BRASIL, 2017, p. 143) (EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma. (BRASIL, 2017, p. 143)</p>			x
	<p>(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos. (BRASIL, 2017, p. 143)</p>			x
	<p>(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas. (BRASIL, 2017, p. 147)</p>			x
	<p>(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multisssemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea. (BRASIL, 2017, p. 151)</p>			x
	<p>(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação. (BRASIL, 2017, p. 157)</p>			x

	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (BRASIL, 2017, p. 167)	x		
	(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes. (BRASIL, 2017, p. 179)		x	
	(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. (BRASIL, 2017, p. 179)		x	
	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar. (BRASIL, 2017, p. 183)		x	

CATEGORIAS	CURRÍCULO DE PERNAMBUCO	ANOS LETIVOS			
	HABILIDADES	6º	7º	8º	9º
VALORIZAÇÃO DE TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL	(EF69LP52PE) <u>Representar cenas ou textos dramáticos, especialmente de obras de autores pernambucanos e/ou da cultura local</u> , considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação, articulando conhecimentos de outros componentes curriculares (Arte, Educação Física, dentre outros). (PERNAMBUCO, 2019, p. 118)	x	x	x	x
ORALIZAÇÃO DO TEXTO ESCRITO	EF69LP53PE) Ler em voz alta textos literários diversos (contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas), bem como leituras orais capituladas –compartilhadas ou não com o professor – de livros de maior extensão (romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil); contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais (negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc.), gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, além dos recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (PERNAMBUCO, 2019, p. 118-119)	x	x	x	x

VARIACÃO LINGUÍSTICA E RELAÇÕES FALA E ESCRITA	(EF69LP12PE) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, a progressão temática e a variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.), os elementos cinésicos (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.). (PERNAMBUCO, 2019, p. 115-116)	x	x	x	x
	(EF69LP15PE) Apresentar, através de textos argumentativos (debate, resenha crítica, podcasts de opinião, comentários, vlogs etc.), argumentos e contra-argumentos coerentes, respaldando-se, inclusive, em conhecimentos do campo da vida pública e de práticas de estudo e pesquisa e assumindo uma postura respeitosa em relação aos turnos de fala, aos posicionamentos diferentes, aos interlocutores, aos diretos humanos, quando na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos, relativos a problemas próximos à realidade do estudante e/ou de relevância social. (PERNAMBUCO, 2019, p. 116)	x	X	X	x
	(EF67LP14APE) Realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, <u>transcrever e proceder a uma edição escrita do texto</u> , adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. (PERNAMBUCO, 2019, p. 116)	x	X		
	(EF69LP24PE) Discutir casos, reais ou simulados, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos e o cumprimento de deveres, <u>fomentar a escrita de textos normativos</u> (se e quando isso for necessário) e posicionamentos consistentes, além de possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo. (PERNAMBUCO, 2019, p. 117)	x	X	X	x

	(EF69LP26PE) <u>Tomar nota</u> , a partir de materiais gravados ou durante as interações em aula, atentando para palavras-chave e/ou ideias principais, em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados). (PERNAMBUCO, 2019, p. 117)	x	X	X	x
	(EF69LP38PE) <u>Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação</u> , levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multisssemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea. (PERNAMBUCO, 2019, p. 117)	x	X	X	x
	(EF69LP39PE) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado e levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista (com o objetivo de usá-la como instrumento para coletar dados no interior de uma pesquisa), elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer novas perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos. (PERNAMBUCO, 2019, p. 117-118)	x	X	X	x
	(EF67LP23PE) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (PERNAMBUCO, 2019, 118)	x	x		
	(EF67LP24PE) <u>Tomar nota de aulas</u> , apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), podcasts, reuniões, entre outros, identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão. (PERNAMBUCO, 2019, 118)	x	x		
	(EF89LP28PE) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações			x	x

	e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc. (PERNAMBUCO, 2019, p. 163)				
PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE GÊNEROS ORAIS	(EF69LP10PE) Planejar e produzir, para TV, rádio ou ambiente digital, notícias, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros, como também textos orais de apreciação e opinião (deslocando-se de textos mais informativos para os mais opinativos), relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global, orientando-se por roteiro ou texto e considerando o contexto de produção (interlocutores pretendidos, o gênero, o suporte, os objetivos comunicativos) e as características composicionais dos gêneros. (PERNAMBUCO, 2019, p. 115)	x	X	X	x
	(EF69LP11PE) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em materiais previamente gravados (entrevistas, discussões e debates, entre outros), e se posicionar frente a eles, com argumentos adequados, respeitando a opinião/posicionamento contrário, favorecendo uma postura democrática, resiliente e ética. (PERNAMBUCO, 2019, p. 115)	x	X	X	X
	(EF69LP12PE) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, a progressão temática e a variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.), os elementos cinésicos (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.). (PERNAMBUCO, 2019, p. 115-116)	x	X	X	x
	(EF67LP14PE) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntas. (PERNAMBUCO, 2019, p. 116)	x	x		
	(EF67LP14APE) Realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto	x	x		

de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. (PERNAMBUCO, 2019, p. 116)				
(EF69LP25PE) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, <u>respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.</u> (PERNAMBUCO, 2019, p. 117)	x	X	X	x
(EF69LP39PE) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado e levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista (com o objetivo de usá-la como instrumento para coletar dados no interior de uma pesquisa), elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer novas perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos. (PERNAMBUCO, 2019, p. 117-118)	x	X	X	x
(EF89LP12PE) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e, em grupo, a participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido, tendo em vista as condições de produção (interlocutores pretendidos, os objetivos comunicativos e características composicionais do gênero). (PERNAMBUCO, 2019, 161)			x	x
(EF89LP12APE) Participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes. (PERNAMBUCO, 2019, 161)			x	x
(EF89LP13PE) Planejar, realizar e editar, em áudio ou vídeo, entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das			x	x

	informações mantidas e a continuidade temática, publicizando a entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática. (PERNAMBUCO, 2019, 161)				
	(EF89LP22PE) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar. (PERNAMBUCO, 2019, p. 162)			x	x