

O ENSINO DA ORALIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A INSERÇÃO DO ESTUDANTE NOS DIFERENTES CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA DA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO¹

Andrezza Fernandes Lima²

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC com ênfase no eixo de ensino da oralidade na etapa do Ensino Médio e as possibilidades de contextualização dessa prática nos diferentes campos de atuação social. Tal pesquisa é justificável, uma vez que o referido documento normativo define as aprendizagens essenciais da Educação Básica e figura como referência nacional para a formulação dos currículos. Para desenvolvermos nossa pesquisa, baseamo-nos nos estudos realizados por: Soares (1998); Antunes (2003); Marcuschi e Dionísio (2007); Schneuwly e Dolz (2004); Rodrigues e Leal (2021); Rojo (2015); Luna (2016); entre outros. Metodologicamente, define-se a modalidade da pesquisa enquanto qualitativa e documental. A partir dos dados coletados e analisados foi possível concluir que em todos os campos de atuação social há possibilidades de contextualização das práticas da oralidade. Para isso, faz-se necessário conhecer amplamente os gêneros orais, recorrer a modelização didática e, por fim, estruturar métodos avaliativos adequados ao eixo de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Didática da Oralidade; Gêneros Oraais; BNCC.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo analizar la Base Nacional Comum Curricular – BNCC con énfasis en el eje de la enseñanza de la oralidad en la etapa de Bachillerato y las posibilidades de contextualización de esta práctica en diferentes campos de acción social. Dicha investigación se justifica, ya que el documento normativo define los aprendizajes esenciales de la Educación Básica y aparece como referencia nacional para la formulación de los currículos. Para desarrollar nuestra investigación, nos hemos basado en los estudios realizados por: Soares (1998); Antunes (2003); Marcuschi y Dionísio (2007); Schneuwly y Dolz (2004); Rodrigues y Leal (2021); Rojo (2015); Luna (2016); entre otros. Metodológicamente, la modalidad de investigación se define como cualitativa y documental. A partir de los datos recogidos y analizados fue posible concluir que en todos los campos de acción social existen posibilidades de contextualización de las prácticas de oralidad. Para ello, es necesario conocer ampliamente los géneros orales, recurrir a la modelización didáctica y, finalmente, estructurar métodos de evaluación adecuados al eje de enseñanza.

¹ Trabalho apresentado na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, ministrada pelo Prof. Dr. Inaldo Firmino Soares, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, sob orientação do Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna. E-mail: ewertonavila2@gmail.com

² Graduanda em Licenciatura em Letras Português-Espanhol pela UFRPE. E-mail: andrezza.fernandes.af@gmail.com

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Lengua Portuguesa; didáctica de la oralidad; géneros orales; BNCC.

1. INTRODUÇÃO

“Se ser humano é ser na linguagem, ser humano também é ser social de modo que linguagem e sociedade são indissociáveis: tentar separá-las é como tentar negar a existência de um dos lados de uma folha de papel, de uma das faces de uma moeda.”
Marcos Bagno

Língua falada. Língua escrita. Língua do outro. Tal como afirma o filósofo Mikhail Bakhtin (1997, p.280), em seu livro “Estética da Criação Verbal”, “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Em outras palavras, podemos dizer que a língua em uso é uma atividade humana, logo, conforme Marcuschi (2007, p. 26) postula, ela é universal, histórica, situada e textualizada pela fala e pela escrita.

Conforme dito anteriormente, a fala e a escrita são duas formas de organização linguísticas, duas maneiras de textualizar e produzir discursos. Para compreendê-las em sua totalidade, deve-se realizar “um trabalho adequado [...] deve-se ter uma noção de língua que dê conta de seu dinamismo, e não apenas da forma” (MARCUSCHI, 2007, p. 29).

A saber, as investigações linguísticas em torno da língua em uso iniciaram-se em meados dos anos 60. Em consonância com as mudanças sociais, econômicas e ideológicas da época, essa perspectiva rompe com a concepção de língua como sistema de regras, uma vez que esta contribui apenas para o conhecimento do sistema linguístico, da gramática da língua e textos apenas para reconhecer padrões gramaticais, tornando-se então insuficiente no que se refere ao ensino da língua materna.

A partir dos anos 60 “a postura teórica em relação aos estudos linguísticos é a identificação de uma nova unidade linguística, isto é, o texto” (MARCUSCHI, 2016, p. 18). Nesse momento, há uma valorização da língua em contextos de usos naturais e reais e concentram-se esforços nas produções textuais orais e escritas, o que contribui diretamente para que essas práticas influenciem os manuais de ensino de língua e, posteriormente, documentos oficiais e normativos da Educação Básica, conforme veremos adiante.

Entre os diferentes conceitos e referenciais, um objetivo geral se consolida nesta pesquisa: Analisar a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) com ênfase no

eixo de ensino da oralidade na etapa do Ensino Médio. Tal pesquisa é justificável, uma vez que esse documento define as aprendizagens essenciais da Educação Básica, consoante aos preceitos do PNE – Plano Nacional de Educação, e figura como referência nacional para a formulação dos currículos, objetivando a superação da fragmentação das políticas nacionais e podendo empreender novos rumos para o ensino de língua materna. Além disso, é nessa fase final escolar que o jovem estudante é levado a refletir acerca do seu lugar social e deve experimentar situações cada vez mais próximas da realidade acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal.

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – de acordo com a Lei de Diretrizes e bases de nº 9.394/96- LDB. A área de Linguagens e suas Tecnologias é formada por quatro componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Cada área do conhecimento possui competências específicas. Para cada uma dessas competências são descritas habilidades que em conjunto constituem a formação geral básica que formam os currículos do Ensino Médio.

Resolvemos lançar nesta pesquisa um olhar sobre o componente Língua Portuguesa. No Ensino Fundamental, a finalidade desse componente é possibilitar a participação dos estudantes nas diferentes práticas de linguagem, já no Ensino Médio o enfoque está em consolidar e ampliar as habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens. As habilidades, em ambas etapas, são organizadas por campos de atuação social – campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico – midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico – os quais analisaremos individualmente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

ORALIDADE E LETRAMENTO

Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Mikhail Bakhtin

Para compreender a relação entre oralidade e letramento, é necessário, como aponta Marcuschi (2007), esclarecer a relação entre os termos fala e escrita no âmbito da língua como tal. Para o autor, fala e escrita são dois modos de representação de uma mesma língua, visto que

com a expressão “*fala*”, designamos as formas orais do ponto de vista do material lingüístico e de sua realização textual-discursiva. O mesmo acontece com a expressão “*escrita*”, que será usada para designar o material lingüístico da escrita, ou seja, as formas de textualização na escrita. (MARCUSCHI, 2007, p. 33)

No entanto, há muito “a escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO; 2000, p. 09). Essa dualidade atribui à escrita uma supremacia que, embora questionável, a coloca como principal objeto de estudo nas aulas de LP. Enquanto isso, a fala assume, equivocadamente, um papel secundário.

Para alcançar os objetivos em relação ao ensino da língua materna, é necessário ampliar os objetos de estudos de modo a contemplar as duas perspectivas. Marcuschi (2007) confirma essa pretensão ao explicar que “por *usos da escrita*, entenderemos as atividades de leitura e produção textual escrita, assim como *usos da fala* dizem respeito à audição e à produção de textos orais”. Não há como considerar o ensino de LP apenas pelos eixos leitura e escrita, é, de fato, insuficiente. O ideal, portanto, é que haja uma relação mútua e intercambiável entre as duas modalidades do mesmo sistema lingüístico que tencionam para o ensino de LP uma abordagem integralizada, promovendo assim um domínio mais eficiente da língua.

Se por um lado fala e escrita figuram como duas formas de realização de uma mesma língua, por outro lado, as expressões oralidade e letramento dizem respeito às práticas discursivas em ambas modalidades. “A *oralidade* diz respeito a todas as atividades orais no dia-a-dia, e as atividades de *letramento* dizem respeito aos mais variados usos da escrita, inclusive por parte de quem é analfabeto” (MARCUSCHI, 2007, p. 35), conforme aprofundaremos adiante.

Acerca do letramento, Tfouni (2006) o apresenta enquanto um novo discurso teórico oriundo da necessidade de falar sobre algo além da alfabetização. Para a autora, enquanto a alfabetização refere-se à aquisição de habilidades para leitura e escrita, o letramento possui uma perspectiva sócio-histórica acerca da aquisição e dos usos da escrita em sociedade, bem como da sua ausência em nível individual .

O termo letramento é um neologismo recente nas investigações lingüísticas, resultado das contribuições dadas pelas novas ciências que consideram a utilização da língua em contextos sociais e históricos. Logo, Soares aponta questões relevantes e pontua:

[...] em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população. (SOARES, 2004, p. 6)

Com vistas a uma melhor compreensão acerca da temática proposta, Soares (2009, p. 41) faz uso da metalinguagem e apresenta definições interessantes para termo *letramento*, a exemplo do poema a seguir:

O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo de uma habilidade,
nem um martelo quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV,
e mesmo Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

A partir da leitura do poema, pode-se concluir que letramento não é alfabetização, não é leitura de código apenas, é leitura de mundo. É informação, entretenimento e instrução. É afetividade, memória e emoção. É perceber que no mundo há inúmeras possibilidades de efetivação do Eu.

ORALIDADE E ENSINO

O oral se ensina.

Dolz, Schneuwly e de Pietro

Influências históricas, políticas e ideológicas contribuíram para a inserção, evolução e atual configuração da LP como disciplina no currículo escolar. Até meados dos anos 50, por exemplo, as aprendizagens correspondiam às necessidades das classes economicamente superiores, o que atribuía à escrita um lugar de privilégio, caracterizada, principalmente, pelo ensino da gramática da língua portuguesa. Já o ensino da fala foi representado, por muito tempo, pela retórica – arte de falar bem – que num primeiro momento era estudada para fins eclesiásticos, mas logo deixou de ser exclusiva dessa finalidade e passou a ser ensinada voltando-se às práticas sociais. No entanto,

à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o falar bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o escrever bem, já então exigência social. (SOARES, 2002, p. 165)

Consoante aos apontamentos anteriores, as mudanças históricas aliadas às exigências sociais definiam os objetivos e objetos da aula de LP, regidos por diferentes concepções que atribuía à língua um caráter heterogêneo e multifacetado. Entretanto, até a década de 60, Soares explica que

a concepção de língua que informava o ensino de português foi a concepção de língua como sistema: ensinar o português era ensinar a conhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou

usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical (1988, p. 55)

Um dos marcos nos estudos linguísticos diz respeito a “virada” linguística que, conforme Soares, foi marcada pela contribuição das ciências linguísticas ao ensino da língua materna e sua introdução

Nos currículos de formação de professores a partir dos anos 1960 - inicialmente, a lingüística, mais tarde, a sociolinguística, ainda mais recentemente, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise do discurso” -, só nos anos 1980 essas ciências chegam à escola, "aplicadas" ao ensino da língua materna". E são várias as interferências significativas delas na disciplina Português, todas ainda em curso. (SOARES, 2002, p. 171)

Essas interferências permitiram que as investigações acerca dos fenômenos reais da língua fossem realizadas de forma sistemática, empreendendo, dessa forma, análises da relação entre a fala e a escrita que findam por ressignificar o ensino de LP, ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem.

Em relação ao ensino de LP, Irlandé Antunes em sua obra “Aula de português: encontro e interação”, explora quatro campos de atividades pedagógicas de ensino do português: o da oralidade, o da escrita, o da leitura e o da gramática. Em relação ao campo da oralidade, a autora aponta alguns equívocos comumente encontrados nas aulas de LP, entre eles pode-se identificar:

- (i) uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar [...];
- (ii) uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática [...];
- (iii) uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada [...];
- (iv) 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 ,sociais exigidas pelas situações do "falar em público". (ANTUNES, 2003, p.24-25)

Ao afirmar que não há diferenças entre a oralidade e a escrita, tampouco oposições, e que ambas “servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica” (ANTUNES, 2003,

p. 99), a autora aponta para a necessidade de reorientação das práticas de ensino de língua, posto que é problemático encarar um ensino da oralidade caracterizado pelos equívocos mencionados no parágrafo anterior.

Essa reorientação no que se refere ao ensino da oralidade implica “aceitar o caráter interacional da oralidade e sua realização em diferentes gêneros e registros textuais” (ANTUNES, 2003, p. 100), é, portanto, o que discutiremos a seguir.

“A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.” (BAKHTIN, 1997, p.280). Conforme salienta o autor, esses enunciados são denominados gêneros do discurso, tipos relativamente estáveis que circulam em diferentes esferas da atividade humana e da comunicação humana. Logo,

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p.284)

Ao discutir acerca dos gêneros discursivos e como eles integram práticas sociais situadas, Rojo (2015) explica que a finalidade, o funcionamento e a especificidade da esfera/campo da atividade humana determinam as características do gênero discursivo. Em outras palavras, ao considerar o tempo e lugar histórico da esfera, ocorre uma delimitação quanto à temática, quanto aos recursos da língua e quanto ao formato de composição, implicando, portanto, em modificações significativas no funcionamento do gênero do discurso, o que explica a expressão “relativamente estável”.

A nível de explicação, importa retomar e explicar que os gêneros são compostos por três elementos que delimitam as especificidades das práticas de linguagem de uma determinada esfera da comunicação: (a) conteúdo: diz-se respeito ao tema; (b) estilo: diz-se respeito aos recursos linguísticos; (c) construção composicional: diz-se respeito à organização textual. Além disso, podem ser divididos em primários (simples) e secundários (complexos). Estes são oriundos de esferas da comunicação mais complexas e resultam da transmutação dos gêneros primários, já aqueles compõem as esferas de comunicação verbal espontânea. Diante disso, pode-se afirmar que ambos estão presentes nas aulas de LP, desde um diálogo mais informal a textos mais complexos, no entanto, no que se diz respeito ao ensino de

gêneros orais, nos interessa sair desse campo da espontaneidade, logo o enfoque será os gêneros secundários.

Acerca da relevância desses instrumentos no processo de ensino-aprendizagem, Dolz e Haller explanam:

Os gêneros constituem a referência essencial para abordar a infinita variedade das práticas de linguagem e o meio de tratar a heterogeneidade constitutiva das unidades textuais. São instrumentos – ou melhor, megainstrumentos, visto que podemos considerá-los como a integração de um grande conjunto de instrumentos num todo único – que fazem a mediação da atividade de linguagem comunicativa (2004, p. 146).

A heterogeneidade da utilização da língua, materializada através de gêneros orais e escritos, exige um ensino que evidencie o todo desses enunciados, bem como suas particularidades, no entanto, é relevante atentar para, dentro dessa variedade de gêneros, a escolha do que irá tornar-se objeto de ensino nas aulas de LP. Conforme Schneuwly e Dolz “há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem” (1999, p.07).

Em relação ao gênero oral como objeto formal de ensino, Dolz e Haller (2004) atentam para o fato de que deve-se considerar o perfil instrutivo da escola e concentrar os esforços no ensino dos gêneros da comunicação formal, tanto os que contribuem para a aprendizagem escolar quanto os que permitem que os estudantes sejam inseridos na vida pública. Desse modo, “O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (DOLZ; HALLER, 2004, p. 147).

A questão do desdobramento, mencionado anteriormente, diz respeito à escolarização do gênero. Para que ocorra com êxito, faz-se necessário recorrer a modelização didática com vistas a gerar sequências didáticas, ou seja:

conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] que tem por finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [...] e servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Em relação às questões didáticas, os mesmos autores apontam as diferenças das sequências didáticas de ambas modalidades e reforçam que o gênero, enquanto objeto de trabalho, estabelece o procedimento e assume toda a comunicação. Dessa forma, é relevante apontar para três diferenças acerca do trabalho com a escrita e com o oral:

1. Possibilidade de revisão

Na atividade de escrita, o processo de produção e o produto final são, normalmente, separados [...] A produção de um texto oral segue uma lógica totalmente diferente. A palavra pronunciada é dita de uma vez por todas. O processo de produção e o produto constituem um todo [...];

2. Observação do próprio comportamento

O texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem [...] por meio desse objeto, é possível refletir sobre a maneira de fazer ou de escrever um texto. Na oralidade existe um processo de exteriorização, mas o objeto produzido, o texto oral, desaparece imediatamente e não se presta a uma análise posterior [...];

3. Observação de textos de referência

[...] Para penetrar um pouco nesses mistérios e dar acesso aos alunos a instrumentos que propiciarão uma melhor *performance*, existem três meios: primeiramente, a gravação e, conseqüentemente, a possibilidade da escuta repetida que permite a verificação das hipóteses levantadas; a escuta dirigida pela escrita, que deixa traços que podem ser analisados e discutidos; em certos casos, a transcrição, que transforma o oral em escrita observável de maneira permanente. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 94-96)

Diante do exposto, pois, é relevante atentar para as indicações de Luna (2016, p. 68):

Para contemplar não apenas um modelo simbólico, mas também prático, temos como algumas de suas proposições para uma pedagogia do oral: uma melhor definição dos objetivos do oral; a criação de modelos didáticos em sentido amplo; o embasamento em concepções norteadoras e o desenvolvimento de modelos de avaliação; a preocupação com a formação inicial e continuada de professores no que se refere aos conhecimentos de uma pedagogia do oral; a necessidade de pesquisas sobre a língua oral e seu ensino e aprendizagem.

3. METODOLOGIA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”

Paulo Freire

Entende-se por pesquisa “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 2009, p. 16). Conforme a autora, a pesquisa alimenta e atualiza a atividade de ensino, iniciando, de modo geral, por um questionamento ou problemática,

estabelecendo relações com conhecimentos já consolidados, bem como construindo novos referenciais. Em sua maioria, na área da Educação, assim como em outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, a modalidade de pesquisa é predominantemente qualitativa, uma vez que

(...) ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2009, p. 16)

Define-se, pois, a modalidade da presente pesquisa enquanto qualitativa, uma vez que se fez necessário, analisar, interpretar e compreender o *corpus* em questão, a BNCC, e documental, porque o objeto de estudo foi um documento de caráter oficial. Esse caminho metodológico permitiu a construção de uma compreensão panorâmica, mas não cabal acerca da BNCC e as questões referentes ao ensino de LP com relação ao eixo da oralidade, podendo, futuramente, empreender pesquisas mais aprofundadas, voltadas à oralidade ou mesmo às análises individuais de cada eixo, previstos no referido documento.

A BNCC é um documento oficial, normativo e prescritivo, que figura como referência nacional para a formulação dos currículos da Educação Básica e está dividido em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. O Ensino Fundamental divide-se em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), enquanto o Ensino Médio divide-se em quatro (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias).

As áreas do conhecimento são constituídas por componentes curriculares. Cada área possui competências específicas cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo das etapas. Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que expressam as aprendizagens essenciais, asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares, e estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – conteúdos, conceitos e processos – organizados em unidades temáticas.

A presente pesquisa é direcionada ao componente Língua Portuguesa que conforme prescrito no documento, deverá ser ofertado durante os nove anos de duração do Ensino Fundamental, bem como nos três anos do Ensino Médio. As habilidades deste componente, assim como as da área, são organizadas por campos de atuação social (campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico – midiático, campo de

atuação na vida pública e campo artístico) que devem propiciar uma abordagem integrada dessas linguagens.

Para fundamentar nosso estudo, iniciaremos nosso referencial teórico apresentando considerações acerca da relação entre fala e escrita, e da relação oralidade e letramento. Logo em seguida, abordaremos questões mais específicas sobre o ensino da oralidade e sua realização a partir dos gêneros orais.

Na fase de pré-análise buscamos, primeiramente, analisar a BNCC de um modo mais geral, identificando no componente Língua Portuguesa qual concepção de língua é abordada no documento. Em seguida, discutimos as propostas para o eixo de ensino da oralidade e os campos de atuação social com ênfase na etapa do Ensino Médio. Já na segunda etapa da pesquisa, realizamos uma análise dos dados coletados, a fim de identificar em quais campos há maiores possibilidades de contextualização das práticas da oralidade e assim, comprovar a relevância do eixo de ensino da oralidade para a inserção do estudante nos campos de atuação social, além de contribuir com discussões que rompem com perspectivas dicotômicas e apresentam novas possibilidades para o ensino de língua materna, como é o trabalho com os gêneros orais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O componente Língua Portuguesa, enfoque do nosso estudo, tem por objetivo contribuir para a ampliação dos letramentos a partir de práticas de linguagem de diferentes esferas/campos de atividades humanas. Para isso, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, assume-se a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem que compreende a língua como atividade sociointerativa. Essa perspectiva permite “integrar de maneira significativa os aspectos pragmáticos, sociais, cognitivos e linguísticos numa visão holística da língua enquanto atividade” (MARCUSCHI, 2016, p. 20).

O ensino de Língua Portuguesa, desse modo,

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

Trata-se, portanto, de conceber a língua em contextos de uso naturais e reais. De acordo com Marcuschi (2016), o texto passou a ser observado como processo e não como

produto e, enquanto uma nova unidade linguística, logo transformou-se em objeto de ensino nos documentos oficiais e nas aulas de LP, uma vez que permitia a observação sob dois pontos de vista: da oralidade e da escrita. O enfoque nas produções cotidianas autênticas, orais ou escritas, permitiu ainda o rompimento dicotômico entre fala e escrita que, por sua vez, refletiu-se nas políticas de ensino de língua.

Essa perspectiva fluida e interativa da língua, permite que documentos curriculares, como a BNCC, trabalhem a LP a partir de eixos de integração situados e correspondentes às práticas de linguagem, “dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação às últimas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 62). São eles:

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). (BRASIL, 2018, p. 71)

Dentre os eixos de integração propostos, o eixo da Oralidade, enfoque deste estudo,

compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2018, p. 78/79)

A prosseguir com as análises, constatamos, pois, a indicação de uma variedade de gêneros orais tradicionais, como o seminário, o debate e a entrevista. Ademais, é possível perceber também que boa parte dos gêneros citados no documento são práticas contemporâneas de linguagem oriundas das mais recentes transformações da sociedade, se adequam às novas tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante TDIC), dispensam o contato face a face e circulam em âmbito digital amplo. São eles: Webconferência, Mensagem gravada, *Playlist* comentada de músicas, *Vlog* de *game*, *Podcasts* e vídeos, entre outros.

Em relação a isso, Rojo (2015) explica que fenômenos como esse ocorrem porque os gêneros se modificam de acordo com as alterações sofridas nas esferas da atividade humana.

A autora utiliza como exemplo a geração de duplos como: cartas/e-mail, conversas/*chat* ou bate-papo, diário/*blog*, dentre outros até mais contemporâneos.

O *podcast*, por exemplo, é um gênero contemporâneo em constante expansão que figura como uma possibilidade advinda das TDIC. Basicamente, são gravações em áudio disponibilizadas em diferentes plataformas que prestam serviços de *streaming*, ou seja, que transmitem conteúdos em vídeo ou áudio pela internet sem a necessidade do usuário fazer o *download*. Cada vez mais professores o utilizam como recurso pedagógico devido a sua versatilidade temática, de tempo, produção e avaliação.

Relacionando as questões didáticas discutidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao *podcast*, percebemos que, em relação a observação do próprio comportamento, os teóricos indicam que no processo de exteriorização o texto oral desaparece imediatamente e não se presta a uma análise posterior. No entanto, os próprios autores apresentam também uma alternativa para essa observância :

Para tornar o comportamento observável, existe um só procedimento: a gravação, que transforma a fala num objeto que o produtor ou o ouvinte pode escutar novamente; que pode ser, eventualmente, transcrito. A fita cassete e o gravador são, portanto, instrumentos indispensáveis em qualquer ensino da expressão oral. (2004, p. 95)

Diante do exposto, pode-se afirmar que o *podcast* figura como um ótimo recurso pedagógico ao possibilitar análises posteriores. Do mesmo modo que figuram como ótimos textos de referência, ao propiciar uma escuta repetida, escuta dirigida e transcrição para o texto escrito. Nesse sentido, tal gênero é um exemplo do como o oral pode tornar-se observável de maneira permanente.

Em seguida, a fim de otimizar a visualização e compreensão acerca da diversidade de gêneros orais propostos na BNCC, elaboramos um quadro consultivo baseado na teoria do agrupamento de gêneros de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que prevê uma facilitação de escolha e organização do trabalho didático:

Quadro 1 - Campos de atuação social x Práticas da oralidade

Domínios sociais de comunicação	ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de linguagem dominante	Exemplos de gêneros orais
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimesis</i> da ação através da criação de intriga	Declamação de poemas Peça teatral Apresentação de cantigas e canções Contaçon de histórias

Domínios sociais de comunicação	ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de linguagem dominante	Exemplos de gêneros orais
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Contação de histórias
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Debate
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Aula dialogada Webconferência Mensagem gravada <i>Spot</i> de campanha <i>Jingle</i> Seminário Programa de rádio <i>Vlog de game</i> <i>Podcasts</i>

Fonte: Elaboração própria baseada na teoria do agrupamento de gêneros de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) e de dados da BNCC.

O agrupamento de gêneros objetiva o desenvolvimento da expressão oral e escrita organizando-os em função de algumas regularidades linguísticas. No quadro original, são utilizados gêneros escritos e gêneros orais públicos, como o debate regado, a entrevista, o seminário etc. Na tentativa de agruparmos os gêneros orais propostos na BNCC, percebemos que não há menção a gêneros instrutivos ou prescritivos, que objetivam a regulação de comportamentos, como a receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso etc. Excluímos, desse modo, a linha da tabela e compreendemos que a ausência de gêneros orais correspondentes à instrução se dá justamente pela necessidade de haver um registro escrito de textos dessa ordem e que a proposta didática nesse sentido seria do ponto de vista da oralização.

Dando continuidade a análise dos dados coletados, a BNCC sugere que o tratamento das práticas orais compreenda:

- (i) 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;
- (ii) Compreensão de textos orais;
- (iii) Produção de textos orais;
- (iv) Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
- (v) Relação entre fala e escrita. (BRASIL, 2018, p. 79/80)

A partir de um olhar atento à oralidade, o documento descreve objetivos específicos para cada tópico acima. No tópico que versa sobre a relação entre fala e escrita, por exemplo, é indicado que se estabeleça uma relação entre esses dois modos de representação da língua, de modo a identificar suas semelhanças e diferenças; É mencionada também a questão da oralização do texto escrito considerando os aspectos situacionais, os elementos paralinguísticos (tom e volume da voz, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração, pausas e hesitações) e cinésicos (movimentos, gestos e expressões faciais). Além disso, com vistas à produção e compreensão, sugere-se refletir sobre as variedades linguísticas, sempre relacionando o texto ao contexto.

A partir disso, vale ressaltar que os eixos - oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica - interligam-se, complementam-se e relacionam-se com práticas de linguagem situadas. Esses eixos, bem como as habilidades gerais e conhecimentos considerados na etapa do Ensino Fundamental, são os mesmos no Ensino Médio, cabendo a este a função de consolidação das aprendizagens adquiridas na etapa anterior.

Conforme já mencionado, na BNCC há um destaque e incentivo às práticas contemporâneas de linguagem, principalmente as aliadas à cultura digital. No contexto do Ensino Fundamental, os estudantes participam de diversas práticas de linguagem e desenvolvem habilidades relativas aos usos da língua. Espera-se, contudo, que os alunos já dominem alguns gêneros textuais/discursivos, no entanto,

cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 498)

Os campos de atuação social orientam e sistematizam a seleção de gêneros, práticas de atividades e procedimentos. Sua função é didática e possibilita “a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (BRASIL, 2018, p. 85). Na BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio são cinco campos: **campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e**

pesquisa, campo jornalístico – midiático, campo e atuação na vida pública e campo artístico.

Figura 1: Campos de atuação social da BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BNCC.

O **campo da vida pessoal**, conforme esquema acima, assume uma perspectiva de abordagem integrada e articula as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação, uma vez que relaciona-se à vida contemporânea do jovem brasileiro em diferentes aspectos. Por outro lado, o **campo de atuação na vida pública** tem relação com a forma como o jovem se posiciona em sociedade, considerando assim as instâncias legais, sociais, históricas e políticas.

O **campo jornalístico-midiático** incentiva boas práticas em relação à informação, como: compreensão dos fatos; consciência da necessidade de posicionar-se perante problemas fundamentais da sociedade; checagem de *fake news*; identificar e denunciar discursos de ódio que firam os princípios básicos dos Direitos Humanos; produção de textos jornalísticos variados; entre outros.

O **campo artístico-literário** volta-se às manifestações culturais e artísticas. Objetiva-se a continuidade da formação do leitor literário, com destaque para os clássicos, e o contato com as diversidades de gêneros que englobam apreciações de obras artísticas, produções culturais, apropriações de textos literários

O **campo das práticas de estudo e pesquisa** é transversal e valoriza as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa. Nesse momento o jovem deverá ser incentivado a assumir uma postura investigativa.

Em consonância com os objetivos deste estudo, buscaremos identificar em quais campos há maiores possibilidades de contextualização das práticas da oralidade. Para isso, elaboramos um quadro em que estabelecemos relações entre os campos de atuação social e as práticas da oralidade. Essa categorização facilitará a escolha didática tendo em vista a enorme variedade de gêneros orais.

Quadro 2 - Campos de atuação social x Práticas da oralidade

Campos de atuação social				
Campo da vida pessoal	Campo de atuação na vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo artístico-literário	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Aula dialogada; Webconferência; Mensagem gravada; Spot de campanha; <i>Jingle</i> ; Seminário; Debate; Programa de rádio; Entrevista; Declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros); Peça teatral; Apresentação de cantigas e canções; <i>Playlist</i> comentada de músicas; <i>Vlog de game</i> ; Contação de histórias, diferentes tipos de <i>podcasts</i> e vídeos.	Webconferência; Debate; Entrevista; <i>Podcast</i> e vídeos;	<i>Spot</i> de campanha; <i>Jingle</i> ; Programa de rádio; Entrevista. <i>Vlog de game</i> ; <i>Podcast</i> e vídeos;	Declamação de poemas; Peça teatral; Apresentação de cantigas e canções; <i>Playlist</i> comentada de músicas; Contação de histórias. <i>Podcast</i> e vídeos.	Aula dialogada; Webconferência; Seminário; Debate; Entrevista. <i>Podcast</i> e vídeos;

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BNCC.

Em primeiro lugar, é relevante considerar que “o que a esfera/campo define é um amplo leque de possibilidades: um rico repertório de gêneros variados que se amplia à medida que a esfera/campo se expande” (ROJO, 2015, p. 69). Além disso, observou-se que os campos de atuação se entrecruzam, isso quer dizer que, ao situar as práticas da oralidade, será

possível perceber que alguns gêneros transitam por dois ou mais campos. O campo de atuação da vida pessoal, por exemplo, articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação, desse modo, com vistas a uma exemplificação prática, todos os gêneros orais mencionados na BNCC foram incluídos no campo da vida pessoal, uma vez que este relaciona-se à vida do jovem contemporâneo em diferentes aspectos e tem por objetivo empreender reflexões do indivíduo a partir de um olhar introspectivo, bem como de si inserido no seu meio social.

No campo de atuação na vida pública, observa-se a recorrência de gêneros orais formais. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) atentam para a discussão sobre quais gêneros devem tornar-se objeto de ensino e indicam que haja uma concentração no ensino dos gêneros da comunicação pública formal, visto que eles supõem que os alunos dominam suficientemente bem os gêneros orais da vida privada cotidiana.

Para os autores, o gênero textual para ser ensinado na escola passa por um processo de desdobramento, em que desaparece a comunicação e ele passa a ser um objeto de ensino. Por exemplo, “a transposição para a escola de um gênero como a entrevista ou o debate, que habitualmente tem lugar numa instituição como o rádio ou espaços da política, tem como efeito mudar, ao menos parcialmente, sua função” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 150). O aprendizado se dá, portanto, por meio de intervenção didática, onde será construído um modelo didático a partir desses gêneros como referência.

Nesse campo, ainda, pode-se visualizar a contextualização de gêneros contemporâneos como a Webconferência e o *Podcast*. A Webconferência é um encontro virtual voltado à aulas, reuniões, palestras, entre outros, que combina áudio, vídeo e compartilhamento de arquivos. Nela é completamente possível que se integrem práticas como o debate e a entrevista. Não obstante, a BNCC defende que a cultura digital atravesse todos os campos de atuação, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas.

No campo jornalístico-midiático é possível refletir, segundo os pressupostos teóricos de Rojo (2015), sobre o caráter não estático e não estanque das esferas/campos de atividade. Em outras palavras, elas se transformam com as mudanças históricas, sociais e culturais, além de funcionarem de maneira híbrida. Nesse sentido, é possível perceber essas mudanças nesse campo, pois há a presença de gêneros mais tradicionais como o Programa de Rádio e a Entrevista, mas também de gêneros de fato contemporâneos como o *Vlog* de Game e o *Podcast*.

Em relação ao funcionamento de maneira híbrida, a autora explica que as esferas/campos estão relacionadas aos tipos de atividade humana desempenhada. O campo

jornalístico-midiático é uma junção de duas esferas e nele há gêneros jornalísticos, assim como há gêneros publicitários, relacionados ao campo midiático, como o *Spot* de Campanha e o *Jingle*.

O eixo da oralidade envolve também a oralização de textos em situações de manifestação cultural e artística. No campo artístico-literário, ressaltam-se gêneros variados, como a Declamação de poemas, a Peça Teatral, a Apresentação de cantigas, a Contação de Histórias etc.

No campo de práticas de estudo e pesquisa, destacamos novamente os gêneros da comunicação pública formal, mais especificamente os que servem à aprendizagem escolar, como o Seminário, o Debate e a Entrevista. A indicação de Dolz, Schneuwly e Haller (2004) sobre quais gêneros orais ensinar é clara. Os teóricos prenunciam uma concentração no ensino dos gêneros da comunicação pública formal em virtude dos alunos já dominarem formas de produção oral cotidiana.

Aproveitamos para evidenciar novamente a fluidez do gênero *Podcast*. É um gênero que atravessa todos os campos de atuação, em virtude da sua versatilidade tanto temática quanto no grau de formalidade. Atualmente é possível encontrar *podcasts* que abordam temáticas diversas, assim como *podcasts* em formato de roda de diálogo, entrevistas, literários, escolares, acadêmicos etc. Sendo assim, esse gênero figura como uma alternativa didática e exemplo de como o oral pode tornar-se observável de maneira permanente.

Independentemente do nível de formalidade dos gêneros orais, em todos há predisposição para escolarização. Essa proposição confirma-se nos dados levantados da BNCC que preveem uma ampla apropriação dos novos e multiletramentos, considerando sempre que a cultura digital atravessa todos os campos de atuação, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Diante disso, “ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. (BRASIL, 2018, p. 504)

Rojo (2015) concorda e reconhece que por mais que ainda se defenda a abordagem “cultura”, as demandas sociais devem ser levadas em consideração, assim como os gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital. Os estudos promovidos pela autora dialogam com a presente pesquisa, posto que propõe uma organização e trabalho didático que envolve novos gêneros, principalmente os digitais, situados pelas esferas de circulação. Acerca disso, a autora conclui que

uma possibilidade de contemplar esses novos gêneros, práticas e procedimentos hipermodernos (e digitais) na escola é, como já dito,

organizá-los por esfera de circulação dos discursos. Essas esferas, claro, mudaram seu funcionamento e sua ética, seu *ethos*, na hipermodernidade, mas continuam muito vivas e atuantes. (2015, p. 141)

A autora ainda sugere que na impossibilidade de abordar todas as esferas, deve-se eleger as de maior importância na vida cultural, privada e pública, da hipermodernidade. Ela indica as seguintes:

- (a) esfera jornalística, responsável pelo “controle” e circulação da informação;
- (b) a esfera da divulgação da ciência, inclusive na escola, responsável pelo “controle” e circulação do conhecimento;
- (c) a esfera da participação na vida pública (produção e consumo; esfera política etc.), responsável pelo fazer público contemporâneo;
- (d) finalmente, como ninguém é de ferro, a esfera artístico-literária, por meio da qual se produz cultura e arte e - por que não? - entretenimento na vida contemporânea. (ROJO, 2015, p. 141)

Conclui-se, portanto, que em todos os campos de atuação social há possibilidades de contextualização das práticas da oralidade, conforme amplamente discutido ao longo do estudo. Ressaltamos, contudo, a necessidade de estabelecer objetivos para legitimar a pedagogia do oral, de conhecer amplamente os gêneros orais assim como as esferas/campos de atuação em que essas práticas serão contextualizadas, recorrer a modelização didática e, por fim, estruturar métodos avaliativos adequados ao eixo de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo analisar a BNCC com ênfase no eixo de ensino da oralidade na etapa do Ensino Médio. Cada vez que progredimos nas pesquisas, percebemos ramificações, ou seja, inúmeras possibilidades de abordagem, o que pode ter resultado em lacunas. Não é um tema inaugural, mas apresenta um potencial exploratório que não abre precedentes para o esgotamento.

De forma resumida, com base nas reflexões embasadas em amplo referencial teórico e nas buscas expressas por tornar acessível os dados coletados e analisados, podemos destacar que:

- A proposta da BNCC dialoga com outros documentos oficiais e orientações curriculares, logo assume-se no documento a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem que compreende a língua como atividade sociointerativa;

- A concepção sociointeracionista permite que a BNCC trabalhe a LP a partir de eixos de integração situados e correspondentes às práticas de linguagem. São eles: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica;
- Constatamos no documento a indicação de uma variedade de gêneros orais, tradicionais e novos, como: Aula dialogada, Webconferência, Mensagem gravada, *Spot* de campanha, *Jingle*, Seminário, *Vlog de game*, *Podcasts* e outros;
- a BNCC sugere que o tratamento das práticas orais compreenda: 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; Compreensão de textos orais; Produção de textos orais; Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; Relação entre fala e escrita;
- Em relação aos campos de atuação social, foi possível perceber que eles orientam e sistematizam a seleção de gêneros, práticas de atividades e procedimentos;
- Observou-se que os campos de atuação se entrecruzam, isso quer dizer que, ao situar as práticas da oralidade foi possível perceber que alguns gêneros transitam por dois ou mais campos;
- No campo de atuação na vida pública e no campo de práticas de estudo e pesquisa, constatou-se a recorrência de gêneros orais da comunicação pública formal que servem a aprendizagem escolar, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004);
- Identificamos a versatilidade como recurso pedagógico do gênero *Podcast*. É possível contextualizá-lo em todos os campos de atuação e figura como um ótimo exemplo do como o oral pode tornar-se observável de maneira permanente.
- Independentemente do nível de formalidade dos gêneros orais, em todos há predisposição para escolarização;
- Para que haja ampliação das práticas de linguagem no Ensino Médio, é necessário considerar os novos e multiletramentos, principalmente os aliados à cultura digital;
- A cultura digital atravessa todos os campos de atuação, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas.

Diante do exposto, foi possível concluir que em todos os campos de atuação social há possibilidades de contextualização das práticas da oralidade; no entanto, faz-se necessário estabelecer objetivos para legitimar a pedagogia do oral, de conhecer amplamente os gêneros orais assim como as esferas/campos de atuação em que essas práticas serão contextualizadas,

recorrer a modelização didática e, por fim, estruturar métodos avaliativos adequados ao eixo de ensino.

No âmbito acadêmico é inegável a relevância de estudos como esse, pois contribuem para discussões, tanto a nível de formação docente inicial quanto de formação continuada, que rompem com perspectivas dicotômicas e apresentam novas possibilidades para o ensino de língua materna, como o trabalho como os gêneros orais.

6. BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ÁVILA, E. NASCIMENTO, G. GOIS, S. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: GOIS, S.; LEAL, T. F. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 37-56.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

DOLZ, J.; HALLER, S.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: Bernard Schneuwly; Joaquim Dolz *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 125-158.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Bernard Schneuwly; Joaquim Dolz *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 61-78.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUNA, E. Á. dos A. **Didática da oralidade na formação inicial do professor de português: um olhar sobre documentos curriculares, discursos docentes e discentes de instituições de ensino superior**. Tese de doutorado. João Pessoa: PROLING-UFPB, 2016.

MARCUSCHI, L. A. (2016). **O papel da linguística no ensino de línguas**. Revista Diadorim, 18(2). doi:<https://doi.org/10.35520/diadorim.2016.v18n2a5358> .

MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In: **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira da Educação, 2004. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/abstract/?lang=pt> . Acesso em nov. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.