

# INVESTIGANDO AS DIMENSÕES ENSINÁVEIS DA ORALIDADE NA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IGARASSU (PE)<sup>1</sup>

Carlos Eduardo de Melo Pereira da Veiga<sup>2</sup>

**RESUMO:** Partindo do pressuposto de que a oralidade ainda não está no cerne das discussões, se comparada aos demais eixos da língua, este estudo objetiva apresentar uma análise de como esse eixo é contemplado na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Igarassu (PE). Metodologicamente, trata-se de análise documental a partir do documento norteador das práticas educacionais da rede municipal, com o objetivo de investigar as concepções de ensino da oralidade adotadas no documento em questão. Como base teórica, tem-se, dentre outros, os trabalhos de Marcuschi (1997, 2001) e Dolz e Schneuwly (2004). Quanto aos resultados obtidos, afirma-se que a Proposta Curricular do município dialoga com as quatro dimensões de ensino da oralidade proposta por Leal, Brandão e Lima (2012): valorização de textos de tradição oral; variação linguística e relações entre fala e escrita; oralização do texto escrito; e produção e compreensão de gêneros orais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo de Língua portuguesa. Oralidade. Dimensões ensináveis.

## RESUMEN:

Partiendo del supuesto de que la oralidad aún no está en el centro de las discusiones, en comparación con los demás ejes de la lengua, este estudio tiene como objetivo presentar un análisis de cómo este eje está contemplado en la Propuesta Curricular de Lengua Portuguesa de la red municipal de enseñanza de Igarassu (PE). Metodológicamente, se trata de un análisis documental basado en el documento que orienta las prácticas educativas de la red municipal, con el objetivo de investigar las concepciones de enseñanza de la oralidad adoptadas en el documento en cuestión. La base teórica son, entre otros, los trabajos de Marcuschi (1997, 2001) y Dolz y Schneuwly (2004). Los resultados obtenidos muestran que la Propuesta Curricular del municipio dialoga con las cuatro dimensiones de la enseñanza de la oralidad propuestas por Leal, Brandão y Lima (2012): valorización de textos de tradición oral; variación lingüística y relaciones entre habla y escritura; oralización del texto escrito; y producción y comprensión de géneros orales.

**PALABRAS-CLAVE:** Currículo de lengua portuguesa. Oralidad. Dimensiones enseñables.

## Considerações iniciais

Sabemos que a fala está presente de forma natural e quase que imprescindível nas situações comunicativas de interlocução às quais somos submetidos todos os dias. Porém, talvez, a mesma constância não suceda de forma devida e eficaz dentro do processo de ensino-aprendizagem, diferentemente de outras dimensões linguísticas às quais somos submetidos durante todo o ciclo do

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso — TCC, ministrada pelo Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco — UFRPE, sob orientação, também, do Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna. E-mail: ewerton.luna@ufrpe.br

<sup>2</sup> Graduando em Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no campus Sede. Aluno residente do Programa Residência Pedagógica no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), no campus Recife. E-mail: carloseduardo090501@gmail.com

ensino básico. Um exemplo disso é a produção escrita que, apesar de vivenciarmos práticas na mesma proporção da produção oral, a temos como objeto principal de estudo nos cenários de aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que a interface social está em constante alteração e os estudos da área das ciências sociais têm se multifacetado constantemente para acompanhar essa evolução, este estudo busca compreender alguns aspectos importantes quanto à oralidade e ao seu ensino e estudo. É entendendo a linguagem como fruto e meio de um processo sociointeracional e a fala como um dos seus instrumentos, que suscitamos a reflexão sobre os seus processos de aquisição, organização e estruturação dentro do *corpus* da linguística e das necessidades interacionistas dos seres humanos, partes integrantes de um sistema linguístico. Como bem coloca Marcuschi (2001):

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

As questões que permeiam o processo de aquisição de uma língua transcendem a discussão crucial desta pesquisa, que envolve a relação de supervalorização entre a fala e a escrita, e também sua associação que, muitas vezes, parece dicotômica, mas não deveria ser. De acordo também com Marcuschi (1997, p.41), a “visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita”.

Este estudo busca compreender alguns aspectos importantes quanto à oralidade e o seu possível ensino ou não. Vale salientar que esse questionamento será basilar para o andamento deste trabalho. Iniciaremos com uma discussão sobre conceitos, concepções e reflexões no que tange à relação entre currículo, ensino e oralidade. Atentar para esses aspectos é fundamental para que possamos entender a importância da valorização do ensino da oralidade como objeto de estudo de forma a contribuir de maneira eficaz no processo de desenvolvimento das práticas sociais de linguagem dos alunos, para além do desdobramento de outras habilidades linguísticas previstas nos documentos que norteiam a educação básica, sempre guiados à luz do que visa a BNCC, que é o tratar da língua enquanto fenômeno sociointeracionista, capaz de garantir ao estudante o conhecimento “sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, gêneros textuais e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses”. (BRASIL, 2017, p. 69).

Sendo assim, iremos iniciar esta discussão refletindo sobre o ensino da oralidade, observando se esta prática realmente está em construção dentro do panorama linguístico da língua portuguesa no nosso país. Visto que não é uma discussão atual, apesar dos estudos mais aprofundados nesta área terem tido uma maior ênfase nas últimas décadas, temos Bakhtin que, já em 1920, abordou a temática. Em seguida, chegaremos em uma outra discussão extremamente pertinente e atemporal: a relação que se estabelece entre os documentos norteadores, a oralidade e o seu processo de ensino-aprendizagem.

## **1. Metodologia**

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa foi o da análise documental por meio de dados qualitativos e que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos, conforme Sá, Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5).

A análise documental possibilita uma vasta gama de possibilidades de pesquisa, mas com um enfoque direcionado em determinada situação ou problema e, dessa forma, proporciona uma robusta base documental para a pesquisa, com pontos de vistas variados e opiniões distintas de outras fontes, resultando na obtenção de dados mais consolidados. Conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Neste mesmo viés, este trabalho foi norteado a partir de diferentes concepções e reflexões acerca da temática proposta e os questionamentos referentes aos objetivos que permeiam a construção da pesquisa serão sanados.

O enfoque deste estudo deu-se na análise da Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Igarassu (PE), observando seus princípios condutores e vieses metodológicos a fim de proporcionar a reflexão acerca das discussões que permeiam o universo linguístico atual quanto ao eixo da oralidade e seus respectivos gêneros orais, que são alvos de distanciamento ou, até mesmo, marginalização, quando colocados em contraponto com a escrita e sua supervalorização dentro do processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Magalhães (2007, p. 12), “ainda existe hodiernamente uma supervalorização da escrita na escola, levando a uma posição de supremacia das culturas letradas ou, até mesmo, dos grupos que dominam a escrita”.

Sendo assim, após a releitura detalhada do material em questão, realizou-se a divisão do documento em três tópicos: o primeiro, que envolve uma reflexão sobre as concepções e relação entre o ensino, o currículo e a oralidade; o segundo, que envolve todo o contexto de produção da proposta curricular de língua portuguesa; e o terceiro, que aborda a concepção de oralidade no documento. E, para análise desses dados, teremos como base as quatro dimensões de ensino da oralidade proposta por Leal, Brandão e Lima (2012): 1. valorização de textos de tradição oral; 2. variação linguística e relações entre fala e escrita; 3. oralização do texto escrito e 4. produção e compreensão de gêneros orais.

## **2. Currículo, ensino e oralidade: concepções e reflexões**

“O currículo de língua portuguesa e, conseqüentemente seu ensino, passou por diversas mudanças no que se refere às formas de ensino e de aprendizagem” (MARINHO, 1998). A partir disso, é perceptível que as antigas práticas de ensino estão dando lugar a novas formas de aprender e as antigas visões também vão deixando de ser alvo das atuais práticas docentes. Um grande exemplo é a relação de centralidade que a escrita exerce sobre a fala no contexto da sala de aula. É preciso que, assim como propõe a BNCC, adotemos esse papel de forma mais ativa, reflitamos e usemos a língua de forma a nos empoderarmos através do seu uso e ensino. Posto isso, vale salientar que:

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, ainda hoje, as instituições escolares dão à

fala atenção quase inversa à sua centralidade, quando comparada à escrita. Uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita, e não da fala. (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2007, p.127).

Segundo os autores, o que promove e valida esta atitude é a crença de que as instituições de ensino, principalmente as de nível básico, precisam apenas preocupar-se com o ensino da escrita e não com a fala. Tendo como preceito este trecho da obra de Marcuschi e Cavalcante (2007), que delinea de maneira tão concreta o cenário que abriga o pensamento atual referente à questão existente entre a fala e a escrita, buscamos analisar, entender e explicar de que forma a proposta curricular de língua portuguesa em questão aborda a discussão teórico-metodológica do eixo da oralidade.

Antes disso, é preciso ainda pontuar outra relação que existe neste contexto, que é a diferenciação dos conceitos de fala e oralidade. Para Marcuschi (1997, p.126), “a fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”; enquanto a oralidade “seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso”. Dessa forma, estamos diante de alguns conceitos diferentes, mas que muitas vezes podem ser confundidos, sobretudo no momento de escolha dos objetos de estudo pelos professores. É sabido que, dentro das práticas docentes, muitas vezes, por motivos formativos ou até mesmo estruturais em relação à falta de tempo e das muitas atribuições docentes, o professor não reflete sobre como o oral pode ser ensinado, podendo se deixar levar pelo fato de que a linguagem oral já esteja intrínseca às práticas rotineiras da sala de aula. Posto isso, vale salientar 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 frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. É necessário definir claramente as características do oral a ser ensinado. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.125/126).

É necessário reconhecer a importância do ensino da escrita dentro da escola, porém é preciso pensar também no quão importante é não deixar fora da discussão e também trazer como objeto de ensino a oralidade. Tendo em vista a predominância da fala no nosso processo interacional e tendo-a como principal instrumento de comunicação, precisamos também valorizar e aprimorar seu ensino e discussões acerca da temática. Os PCN's marcam a importância de trabalhar com a oralidade em sala de aula:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (PCN, 1999. p. 67).

O aluno precisa dominar as operações discursivas da sua língua não só dentro das escolas para melhor compreender os outros conteúdos ou se fazer entender de maneira mais clara e objetiva, mas, principalmente, para além dos

muros da escola para que só assim gozem de um bom aproveitamento das situações sociais mais diversas e do pleno desenvolvimento das suas habilidades cognitivas e até mesmo emocionais; afinal, isto é parte fundamental do papel social da escola. Segundo Bagno (2002):

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística. (BAGNO, 2002, p.80).

Nesse sentido, se faz crucial a necessidade de fomentar ações de forma mais monitoradas de implementação dessas habilidades prescritas no eixo da oralidade, no que tange à interação oral, em detrimento das menos monitoradas, tendo em vista tornar mais eficaz o aprendizado realmente desejado pelos alunos.

### **3. A Proposta Curricular de Língua Portuguesa e o seu contexto de produção**

A proposta curricular de Língua Portuguesa de Igarassu, município localizado na Região Metropolitana do Recife, “concebeu-se através de uma abordagem epistêmica, bebendo da fonte de diversos pesquisadores e teóricos que trazem, no bojo de suas assertivas, a valorização do potencial intelectual, emocional, físico, social e cultural.” (IGARASSU, 2022, p. 15), sendo respaldado principalmente na:

Constituição Federal Brasileira (1988), na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais - LDB (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (2010), no Plano Municipal de Educação de Igarassu – PME (2015), na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e no Currículo de Pernambuco (2018). (IGARASSU, 2022, p. 15)

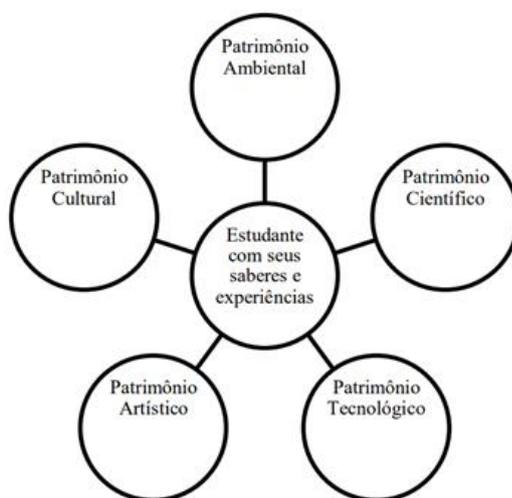
Sendo assim, a partir da leitura e análise do documento, foi possível observar uma extensa fundamentação teórica, justificando assim sua importância, objetivos e, principalmente, contribuições no processo de ensino-aprendizagem nas escolas do município.

O documento se organiza de forma a primeiro apresentar os nomes e áreas correspondentes de todos os redatores e colaboradores da proposta que, como abordaremos mais adiante, aponta-se para o fato de que o processo de sua construção se deu de forma participativa e democrática. No tópico de apresentações, é trazido um contexto histórico, abrangendo o cenário educacional e as políticas surgentes, colocando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como principal documento de caráter normativo. Mais adiante, apresenta uma explanação sobre o marco histórico que é o município de Igarassu, trazendo um breve relato sobre seu surgimento e passado histórico. Ao dar início à introdução, que é subdivida em alguns subtópicos, o documento apresenta de forma especificada alguns dados referentes ao processo de construção, princípios, competências e habilidades; concepções norteadoras; temas integradores e organização do documento.

Tomando como base a formação cidadã dos estudantes, a proposta curricular em questão tem como objetivo nortear os Projetos Político-pedagógicos das escolas municipais, não se restringindo só a isso, mas também as práticas pedagógicas

vivenciadas em sala de aula e em outros espaços cujo foco da ação seja a educação escolar. Na ilustração a seguir, retirada da proposta, o documento visa demonstrar de forma prática como concebe-se o conceito de formação integral do ser humano, sendo através da seguinte abordagem:

**Figura 1 – Abordagem da formação integral do ser humano**



**Fonte:** Igarassu (2022, p. 16).

A proposta curricular de Igarassu defende ainda que os princípios são fundamentais às práticas educativas, pois indicam para sociedade como se pretende formar os sujeitos. Sendo assim, adota como principais princípios norteadores: a equidade e excelência; direito à aprendizagem; formação cidadã; formação integral; e educação em direitos humanos (IGARASSU, 2022, p. 17).

O processo de construção da proposta deu-se, para além do regime de colaboração participativa, através de muitas mãos, tendo nisso um diferencial muito importante, tendo em vista a construção de outros documentos que não levam em conta esse fator tão importante da democratização. O resultado foi fruto da participação de diversos profissionais, como professores, gestores, coordenadores pedagógicos, técnicos e colaboradores externos. Outrossim, a proposta, diferente do que comumente acontece em outros cenários, contou também com a participação de entidades comprometidas com a educação do município durante encontros e reuniões formativas, construindo assim um trabalho com base na participação social, o que se faz importante e necessário, valorizando a efetivação do processo democrático.

Antes ainda de exhibir a estrutura dos organizadores curriculares, a proposta apresenta primeiro os pressupostos teóricos para o Ensino Fundamental, de forma a fazer uma breve introdução para cada área de conhecimento, como também para os seus respectivos componentes curriculares. Menciona ainda que, para assegurar o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um composto de habilidades que anunciam as aprendizagens primordiais a serem garantidas aos estudantes nos diferentes contextos escolares. Habilidades estas que estão correlacionadas a diferentes objetos de conhecimento (versados como conteúdos, conceitos e processos), que, por sua vez, estão dispostos em

unidades temáticas. Apresenta ainda, antes de cada habilidade, por componente curricular, um código alfanumérico, assim como a BNCC e o Currículo de Pernambuco, acrescido das iniciais IGPE ao final de cada código, indicando que a habilidade recebeu contribuição da rede de ensino (IGARASSU, 2022, p. 42).

No componente Língua Portuguesa (LP), há a subdivisão em algumas seções. A primeira é referente às bases teóricas e o ensino da LP, onde será explanado um breve histórico sobre os debates acerca das metodologias e práticas pedagógicas em relação aos documentos norteadores da educação. Mais adiante, apresenta algumas considerações sobre práticas de linguagem, campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades. Finalizando a seção, reforça o papel do presente documento que é, portanto, constituir-se em mais uma ferramenta para a democratização da escola, reafirmando o compromisso da Rede Municipal de Ensino para como a garantia do aprender (IGARASSU, 2022, p. 54).

Para além disso, antes de chegar à estrutura do organizador curricular de língua portuguesa, o currículo apresenta ainda algumas discussões referentes à multimodalidade, multissêmico; às práticas de linguagem, campos de atuação, objetos de conhecimento; à Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: à alfabetização na perspectiva do letramento; ao processo de ortografização nos anos iniciais; e ao ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais.

#### **4. A categorias para abordagem do oral**

O interesse principal desta pesquisa foi analisar a proposta curricular de língua portuguesa no que tange ao eixo da oralidade. A partir desta análise, por meio de algumas leituras e releituras detalhadas de todo o documento, bem como o que antecede a seção que traz as propostas desta prática de linguagem, é perceptível a tratativa generalizada da concepção de oralidade. Apesar disto, vejamos de que forma esta prática é abordada.

Primeiramente, é preciso pontuar que, inquestionavelmente, graças ao processo de evolução e reflexão no tocante ao que se pensa sobre a língua e suas manifestações, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (PCLP) compreende a sala de aula como ambiente de interação, no qual a aquisição e ampliação das habilidades sociodiscursivas indicam o caminho pelo qual o estudante interage com o mundo, com os outros, visando também a prática da liberdade. (IGARASSU, 2022, p. 53). Assim como prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus estudantes o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 21).

Desta forma, à luz das concepções sociolinguísticas, a PCLP - Proposta Curricular de Língua Portuguesa - antes de dar início às definições das práticas de linguagem, traz ainda Magda Soares (2000, p.06), ao se referir sobre a relação de língua e escola, trazendo o viés de que há um documento norteador que “interpreta

as condições sociais de comunicação, explica as relações de forças linguísticas, atuantes na sociedade e, conseqüentemente na escola”.

Como dito anteriormente, o eixo da oralidade se encaixa dentre as práticas de linguagem, que são: Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica. Ao referir-se às práticas de linguagem, a PCLP afirma que é considerando a ampliação do conhecimento sobre as diversas linguagens e manifestações da língua, que o ensino de língua portuguesa precisa garantir ao estudante a apresentação e a compreensão do funcionamento de sua língua materna, bem como das novas ferramentas de criação, edição e divulgação de textos (IGARASSU, 2022, p. 55).

Partindo para o período curto do texto, formado por apenas um único parágrafo, conceituando o que seria esta oralidade, o documento traz uma definição presente na Base Nacional Comum Curricular, que afirma que a oralidade “envolve a oralização de textos em situações socialmente significativas de interação e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (BRASIL, 2017, p. 75). Logo em seguida, continua:

Considerar as condições de produção, apropriando-se dos gêneros orais, procedendo de uma escuta ativa, refletindo sobre os elementos linguísticos e paralinguísticos constituintes dos gêneros textuais orais à produção de textos. O tratamento com esta prática de linguagem envolve, além dos pontos já citados, a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos das pausas, dos gestos, intensidade e ritmo da fala, sincronização da fala e do gesto, bem como a relação entre a fala e a escrita, dos modos como as duas modalidades se articulam. (IGARASSU, 2022, p. 57)

Considerando a ênfase dada às questões paralinguísticas, no trecho anterior, a qual orienta considerar o contexto de produção dos gêneros orais e pensá-los de forma reflexiva a partir de uma escuta ativa, é possível perceber que a concepção de oralidade trazida pela PCLP parte de uma perspectiva de promoção de uma “educação linguística”, como coloca Bagno (2002), quanto ao objetivo da escola:

...no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística. (BAGNO, 2002, p.80).

Ao iniciar a seção referente ao eixo da oralidade, temos a apresentação dos campos de atuação, objetos de conhecimento, códigos e habilidades pretendidas e os respectivos anos. A partir disso, usaremos como categorias para a organização dos dados da análise, as mesmas construídas por Leal, Brandão e Lima (2012), sendo elas: valorização de textos de tradição oral; variação linguística e relações entre fala e escrita; oralização do texto escrito; e produção e compreensão de gêneros orais. Trataremos a seguir, de forma bem focalizada, estas dimensões e sua consonância, ou não, com a PCLP em questão.

Na primeira dimensão, referente à valorização de textos de tradição oral, temos uma atenção especial da PCLP dada às discussões que este cenário suscita. Sabemos que esta é uma temática que vem ganhando espaço ao longo dos tempos nos debates de contexto escolar, com autores como Correa (2001) e Signorini (2001). A partir das concepções destes autores, podemos depreender que o viés seguido é o de que a fala está presente nas mais diversas esferas sociais e, como já

dito anteriormente, é detentora do papel principal de interações humanas. De forma a ratificar a importância da valorização dos textos de tradição oral para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, a PCLP traz a citação de alguns gêneros importantes quanto à produção do texto oral, como objeto de conhecimento para os anos iniciais, a saber: as canções, cantigas, parlendas, quadras, quadrinhas. Ratificando isso, temos como orientação o considerar das condições de produção, apropriando-se dos gêneros orais, procedendo de uma escuta ativa, refletindo sobre os elementos linguísticos e paralinguísticos constituintes dos gêneros textuais orais à produção de textos (IGARASSU, 2022, p. 57). Apesar da falta de uma orientação mais específica de como os docentes irão trabalhar estes gêneros nas atividades a serem realizadas de forma a desenvolver melhor essas habilidades, o documento abrange de forma satisfatória a questão da valorização desses textos de tradição oral.

Permeando os processos de leitura, escrita e oralidade, a segunda dimensão, que aborda a variação linguística e relações entre fala e escrita, tem um papel muito importante para desenvolvimento das habilidades dos alunos, apesar de nem sempre ser usada da forma mais eficaz. . Bagno afirma que é preciso garantir, sim, a todos os brasileiros, o reconhecimento (sem o tradicional julgamento de valor) da variação linguística, porque o mero domínio da norma culta não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente. (BAGNO, 2007, p. 70). A variação linguística, sem dúvidas, é bem contemplada na proposta. No documento, é expresso que é preciso que os alunos respeitem as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais. Além disso, há um outro fator muito importante que é a dualidade entre os conceitos e preceitos do que entendemos como fala e escrita. No que tange a relação entre fala e escrita, Bagno aponta que:

Infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português. (Imagine se alguém fosse falar inglês ou francês do jeito que se escreve!) Muitas gramáticas e livros didáticos chegam ao cúmulo de aconselhar o professor a “corrigir” quem fala muleque, bêjo, minino, bisôro, como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e tão antigo na história das línguas. Essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data de antes de Cristo! (BAGNO, 2007, p. 52).

À luz do que é orientado por Leal, Brandão e Lima (2012), o trabalho com enfoque na variação e relação entre fala e escrita deve ser realizado paralelamente ao trabalho de reflexão sobre as relações entre elas, para que os alunos percebam que a fala é tão importante quanto a escrita e que também é regida por regularidades. Desta forma, a fala e escrita materializam os gêneros considerando as necessidades e atividades inerentes às práticas sociais em que os alunos estão inseridos. Sendo assim, é perceptível que a PCLP abrange bem esta dimensão, como podemos ver nos seguintes trechos:

Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e preconceito linguístico, bem como as particularidades da região e local, analisando a pertinência ou não, de seu uso na construção de diferentes sentidos e autoafirmação da identidade do falante. (IGARASSU, 2022, p. 129)

Fazer uso consciente e reflexivo de regras da norma-padrão em gêneros orais e escritos adequados a diferentes situações comunicativas. (IGARASSU, 2022, p. 130)

A terceira dimensão, que traz à tona as questões referentes à oralização do texto escrito, envolve a relação do oral-escrito, abordagem que articula os dois eixos, tanto o da oralidade como o da leitura. Sendo uma dimensão alvo de discussão por alguns autores, como Marcuschi (2003), que diz que a oralização da escrita não seria uma dimensão do ensino da oralidade, pois não há, nesses casos, produção de um gênero oral. A PCLP, menciona de forma bem direcionada e satisfatória alguns aspectos referentes à oralização da escrita e traz como uma de suas habilidades a leitura em voz alta de 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 e literatura infanto-juvenil. Aborda ainda o 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. (IGARASSU, 2022, p. 147). Sendo assim, como já mencionado anteriormente na segunda dimensão, o oral e o escrito se materializam a partir dos gêneros, como bem colocam Leal e Gois (2012):

É fundamental, portanto, que os alunos percebam as semelhanças entre alguns gêneros orais e escritos, tais como, entre o conto oral e o conto escrito; entre as instruções de jogos escritas e as instruções orais sobre como jogar; entre as reclamações orais e as cartas de reclamação, entre outros. É importante, também, reconhecer que, na produção de alguns gêneros escritos, são recolhidos fragmentos de textos produzidos oralmente, como nas notícias e reportagens. (LEAL; GOIS, 2012, p.19)

No tocante à produção e à compreensão de gêneros orais, a quarta dimensão propõe o desenvolvimento das capacidades de linguagem, tendo como foco o eixo da oralidade. Percebemos, após análise, que a dimensão se faz muito presente no documento, sendo apresentada e explorada de forma satisfatória. A PCLP apresenta, já na definição de oralidade, a percepção da colocação dos gêneros orais como essenciais para compreensão desta prática de linguagem:

Considerar as condições de produção, apropriando-se dos gêneros orais, procedendo de uma escuta ativa, refletindo sobre os elementos linguísticos e paralinguísticos constituintes dos gêneros textuais orais à produção de textos (IGARASSU, 2022, p. 147).

Apresenta ainda como uma das habilidades pretendidas a identificação, planejamento e produção dos gêneros do discurso oral (conversação, entrevistas orais, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos, aula, sarau, exposição oral, seminário, entre outros), utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas (direção do

olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça, expressão corporal, tom de voz) e composicionais (estrutura de cada gênero) (IGARASSU, 2022, p. 83).

No que se refere ao processo de compreensão dos gêneros orais, propõe ainda a análise, nestes gêneros, 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. (IGARASSU, 2022, p. 122).

## 5. Considerações finais

A partir dos apontamentos feitos na análise, pode-se afirmar que o eixo da oralidade se apresenta de modo satisfatório na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Igarassu (PE). Por meio da perspectiva dos gêneros textuais como organizadores primordiais das nossas práticas sociais e discursivo-textuais, a PCLP dialoga com todas as quatro dimensões de ensino da oralidade propostas por Leal, Brandão e Lima (2012), sendo elas: 1. valorização de textos de tradição oral; 2. variação linguística e relações entre fala e escrita; 3. oralização do texto escrito; 4. e produção e compreensão de gêneros orais.

É válido afirmar, ainda, que a PCLP sugere um viés voltado a um olhar não dicotômico entre a fala e a escrita, e isso se clarifica quando ela traz como sugestão uma atenção maior aos gêneros orais, caracterizando-se, assim, como uma perspectiva atual e necessária para o avanço da abordagem mais eficaz da conquista do espaço da oralidade dentro das práticas de ensino da língua. Apesar de não haver nenhuma explicitação da concepção de oralidade declarada, isso se faz muito notório através dos referenciais bibliográficos presentes no documento, como Marcuschi (2008); e Leite e Barbosa (2014), e também no trecho em que é apresentada a definição do conceito de oralidade, onde é feita uma relação entre a fala e a escrita e dos modos como essas duas modalidades se articulam.

Dentre as diversas fontes bibliográficas acessadas até aqui, vale pontuar que, visando cumprir as demandas esperadas da linha sociointeracionista, o ensino da oralidade precisa distanciar-se de alguns conceitos ainda emergentes, como o foco na oralização da escrita, a falta de clareza na diferenciação entre os conceitos de oralidade e letramento e, ainda, a não dicotomização da fala e escrita. E então, a partir disso, tendo a oralidade e seus instrumentos como objetos de estudo de maneira central, as competências atribuídas aos gêneros da oralidade serão alcançadas.

## Referências

BAGNO, M. **Língua materna**. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Preconceito Linguístico**. 49. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BUENO, Luzia. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v.11, n.1, jan./jun. 2009.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. *In*: SIGNORINI, Inês. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.13-57.

IGARASSU, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Igarassu: Ensino Fundamental/Secretaria Municipal de Educação**. Coordenação 1ª edição – Igarassu, 2022, p. 12-144.

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

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

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

MAGALHÃES, T.G. **Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD X a prática nos livros didáticos**. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Oralidade e Escrita**. Signótica, Goiás, v.9, n.1, p.119-145, jan/dez.1997.

\_\_\_\_\_. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *In*: **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p.19-32.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". *In*: A.P. DIONÍSIO; M.A. BEZERRA, *In*: **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2003, p. 21-34.

\_\_\_\_\_, Beth e CAVALCANTE, Marianne C. B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, p.123-144, 2007.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Rio de Janeiro: Editora Parábola, 2008.

MARINHO, M. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. *In*: E.S. BARRETO (org.), **Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas**

**Brasileiras.** Campinas/São Paulo, Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 41-90.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. CAVALCANTI, Marianne C.B. **Diversidade textual os gêneros na sala de aula.** 1ed. 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais.** São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SOUZA, R. Junqueira. (org.). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004.

SOARES, M.B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.